



O PROFESSOR E O MÉTODO: PAPÉIS, DIÁLOGOS E DILEMAS¹

THE TEACHER AND THE METHOD:
ROLES, DIALOGUES AND DILEMMAS

José Amarante²
Universidade Federal da Bahia

Resumo: A imprecisão terminológica na área de ensino de línguas estrangeiras tem levado, desde a década de 60, à proposição de uma definição terminológica, cujo consenso, a nosso ver, está ainda em processo de negociação. Da obsessão pela busca do *método perfeito*, a partir da segunda metade do século XX, à constatação - do final da década de 90 até nossos dias - da impossibilidade de sucesso nessa busca e à definição de um *ecletismo* na formatação pedagógica, o terreno é ainda espinhoso. Merecem destaque nesse processo de definição conceitual as propostas de Anthony (1963) e de Richards & Rodgers (1986), com as quais queremos dialogar. Além disso, pretendemos discutir, a partir das dimensões da profissão docente, alguns aspectos: os papéis do professor na sua relação com métodos, as delicadezas conceituais do chamado ecletismo pedagógico, os diálogos possíveis entre as concepções do professor e as concepções implícitas ou explícitas dos materiais didáticos, e os dilemas decorrentes desse processo de “negociação”.

Palavras-Chave: Ensino de línguas; Materiais didáticos; Concepções pedagógicas; Formação docente.

¹ Este trabalho retoma alguns aspectos discutidos em nossa tese de doutorado (“Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica”, defendida no PPGLinc/UFBA, agraciada com o Prêmio CAPES de Teses 2014) e em um capítulo de nossa autoria, intitulado “Latinitas: Leitura de Textos em Língua Latina. Novos alunos, novas metodologias”, a ser publicado pela *Revista Internacional de Humanidades*.

² jasobrinho@ufba.br.

Abstract: *The terminological imprecision in the foreign language teaching field has led to the proposition of a terminological definition, since the 60s, whose consensus, in our view, is still far from settling. From the obsession with the pursuit of the 'perfect method' since the second half of the 20th century to the realization of the impossibility of success in this quest and the definition of an eclecticism in pedagogical formatting, since the end of the 90s to the present day, the ground is still thorny. In this process of conceptual definition, it should be highlighted the proposals by Anthony (1963) and Richards & Rodgers (1986), with which we want dialogue. In addition, we intend to discuss, from the dimensions of the teaching profession, the following aspects: the teacher's roles in his/her relationship with methods, the conceptual niceties of so-called pedagogical eclecticism, the possible dialogues between the teacher's conceptions and the implicit or explicit concepts of teaching materials, plus the dilemmas arising from this process of "negotiation".*

Key-Words: *Language teaching; Teaching materials; Pedagogical concepts; Teacher education.*

1. A QUESTÃO DO "MÉTODO"

O ensino de línguas estrangeiras³ tem sido – historicamente – bastante discutido. De uma perspectiva da aprendizagem da língua por meio das atividades de tradução ao uso da abordagem comunicativa, em que se consideram as quatro habilidades essenciais de *ouvir, falar, ler e escrever*, a área, por muito tempo, viveu sob o domínio de um nevoeiro conceitual. A imprecisão terminológica na área de ensino de línguas estrangeiras tem levado, desde a década de 60, à proposição de uma definição terminológica, ainda em processo de negociação. Da obsessão pela busca do método perfeito (BROWN, 2001; NUNAN, 1995; PRATOR, 1979; LEFFA, 1998; CELCE-MURCIA, 2001; RICHARDS & RODGERS, 1986), a partir da segunda metade do século XX, à constatação da impossibilidade de sucesso nessa busca e à definição de um ecletismo na formação pedagógica (LARSEN-FREEMAN, 2003; DUQUE, 2004; BROWN, 2001 e 2002; PRAHBU, 1990),⁴ do final da década de 90 até nossos dias, o terreno é ainda espinhoso. Merecem destaque nesse processo de definição conceitual as propostas de Anthony (1963) e de Richards & Rodgers (1986), conforme esquemas conceituais apresentados a seguir.

³ Neste trabalho, trato de questões metodológicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras em geral, mas devo me centrar na língua latina, uma língua estrangeira também, mas uma língua não mais utilizada como uma língua de falantes nativos.

⁴ Conforme levantamento de VILAÇA (2008).

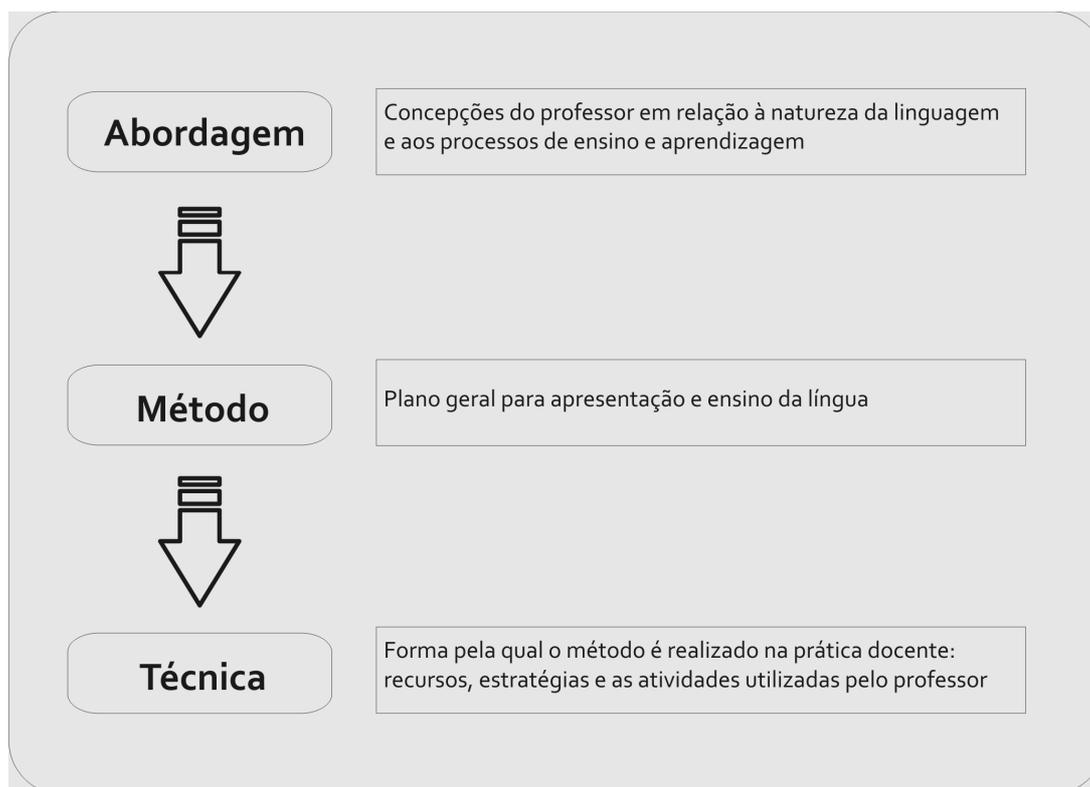


Fig. 01 – Sistematização hierárquica de Anthony (1963) para os termos no léxico do ensino de línguas⁵

Anthony hierarquiza os conceitos, estabelecendo que o plano geral para apresentação e ensino da língua (ou o método) se estabelece a partir da definição por uma abordagem, com a especificação de concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem; as técnicas, por sua vez, se seguem à definição metodológica e dizem respeito às formas pelas quais o método é realizado na prática docente. Nas palavras de Anthony, “a razão para esta organização é que as *técnicas* executam um *método* que é consistente com uma *abordagem*”⁶ ou “as técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem”⁷ (ANTHONY, 1963, p. 1). Nessa forma de entendimento, poderíamos dizer que, a partir de uma determinada abordagem, vários métodos podem existir, com suas próprias

⁵ As figuras 01 e 02 seguem proposta de Vilaça (2008).

⁶ “The organizational key is that *techniques* carry out a *method* which is consistent with an *approach*.” (Os trechos citados do artigo de Anthony foram traduzidos por Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho, conforme edição disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16)

⁷ “Techniques must be consistent with a *method*, and therefore in harmony with an *approach* as well.”

técnicas, desde que o método e suas técnicas não neguem pressupostos da abordagem. A *abordagem* seria, para Anthony, “um conjunto de pressupostos correlacionados, tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas” (1963, p. 1).⁸

Pouco mais de vinte anos após a publicação da proposta de Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) revisam sua proposta e promovem alterações, principalmente na quebra de hierarquia entre os termos postos em jogo.

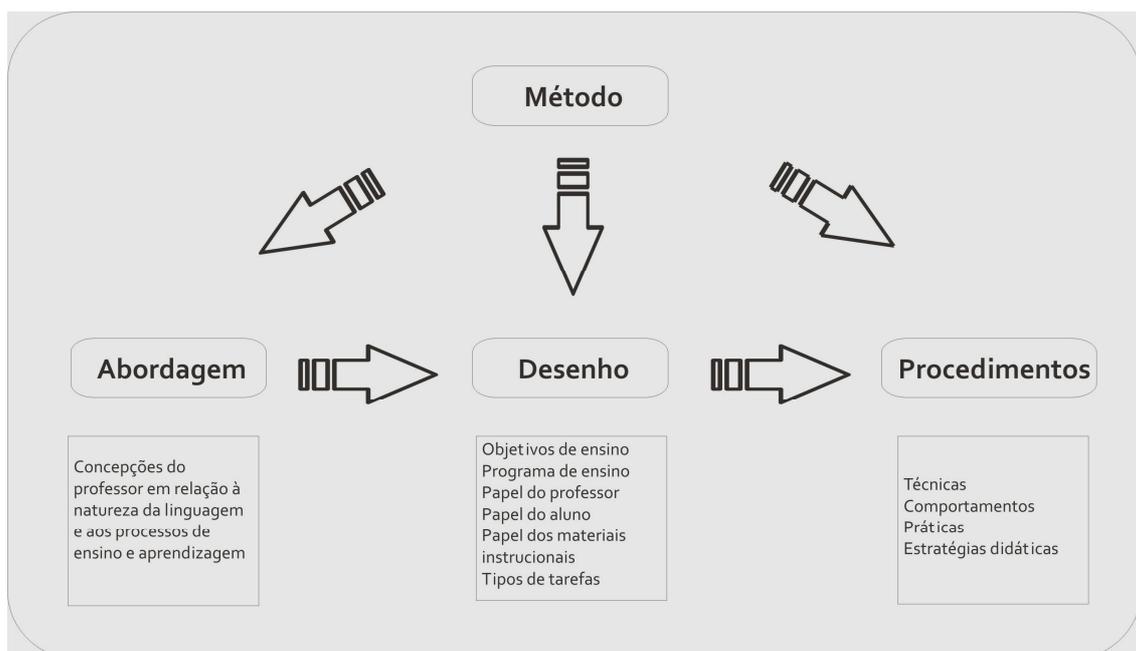


Fig. 02 – Sistematização de Richards e Rodgers (1986) para o léxico do ensino de línguas

Para eles, a definição do que se convencionou chamar de método é a conjunção de três componentes: a abordagem, o desenho (*design*) e os procedimentos (VILAÇA, 2008). Em relação ao conceito de *abordagem*, não há diferenças entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers: representa as concepções advindas principalmente das teorias linguísticas, na definição de uma visão de língua e linguagem, e das teorias psicológicas ou psicolinguísticas, na definição de uma concepção dos processos de ensino e de aprendizagem.⁹ A maior diferença, contudo, entre as duas propostas, reside na

⁸ “A set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning.”

⁹ Para uma melhor comparação entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers, indicamos a leitura do artigo *Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e*

definição do elemento *design*, uma vez que a proposta de Anthony não explicita, em sua categoria *método*, alguns elementos fundamentais explicitados por Richards e Rodgers: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas.

Do final de década de 90 para cá, um conjunto de novas reflexões toma lugar. As críticas dirigidas ao conceito de método (LARSEN-FREEMAN, 2003), quais sejam, seu caráter prescritivo, sua descontextualização, a polissemia e a imprecisão terminológica ligada ao termo, e a própria constatação da inexistência de um método perfeito, direcionam à adoção do que se convencionou chamar de uma pedagogia eclética (VILAÇA, 2008), momento que é conhecido como “a era pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001; BROWN, 2002).

O impulso crítico ao conceito também se justificou, segundo Vilaça (2008), em função da constatação de que “o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem”¹⁰ (p. 81). Vilaça complementa, ressaltando, a partir de Duque (2004), que “a busca pelo *método perfeito* se transformou na busca de um *método mais adequado*” (id., p. 82). A proposta de uma pedagogia do ecletismo é resultado desse movimento da era pós-método, voltado para a autonomia do professor na organização de suas propostas, para a valorização dos contextos, que não são nunca os mesmos.

Seguindo as ideias de Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), Vilaça, como se já a advertir sobre os perigos ou como se já a antecipar os possíveis resultados ou críticas ao ecletismo, compreende-o “como flexibilidade e não como ausência metodológica” (id., ib.), concebendo o papel autônomo do professor na seleção, organização e proposição de materiais regidos por princípios de coerência. De forma a se evitar que o ecletismo se converta numa pedagogia da “colcha de retalhos”, os defensores da era pós-método advogam pelo redesenho profissional do professor, clamando pela necessidade do chamado professor pesquisador ou professor reflexivo, aquele geralmente envolvido e participante de encontros de formação continuada ou em serviço. De fato, o melhor método, a nosso ver, ainda é o professor reflexivo atuando na realidade de sua sala de aula, o docente que, ciente das concepções com que

ecletismo, de Vilaça (2008), que apresenta uma série de referências de analistas dessas obras. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>.

¹⁰ Sobre formas de registro do binômio *ensino e aprendizagem*, vide nota 13, mais à frente.

opera, elabora seus próprios materiais didáticos e suas intervenções, o que demanda uma proposta coerente e continuada de formação ampla de professores. Não sendo assim, a era pós-método pode ser um engano.

2 NOSSA “PROPOSTA” METODOLÓGICA

Na elaboração do Programa *Latinitas*¹¹, fruto de nossa tese de doutorado e que comporta a disponibilização de materiais didáticos impressos e um site de apoio ao aluno e ao professor nas atividades de ensino e aprendizagem da língua latina, consideramos o conceito de *proposta metodológica*, pelas razões que exporemos mais à frente.

A conceituação que aqui apresentamos está ancorada em concordâncias e complementações em relação aos modelos de Anthony e de Richards & Rodgers, com uma anotação crítica ao chamado ecletismo¹².



Fig. 03 – Proposta metodológica *Latinitas*

¹¹ Mais sobre o Programa em www.latinitasbrasil.org.

¹² O ecletismo generalizado e a espera pelos programas de formação de professores, inicial ou em serviço, podem redundar numa pedagogia das *colagens*, em que elementos ou atividades que se opõem pedagogicamente podem ser selecionados sem uma reflexão profunda sobre as concepções subjacentes à produção desses materiais. De qualquer forma, o professor de latim, em nível superior, é um profissional envolvido em ambiente acadêmico e – espera-se – também é formador de professores. Assim, as reflexões sobre o uso de materiais para o ensino da língua devem estar na pauta curricular das licenciaturas em latim.

Levam-se em conta, então, três níveis de concretização das intenções educativas e se consideram os seguintes pontos:

- Se há sempre uma concepção de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino em qualquer material didático que se produz, considera-se *abordagem* como o termo basilar da proposta ou um primeiro nível de concretização. A abordagem se define por um conjunto de concepções advindas principalmente das teorias linguísticas, na definição de uma visão de língua e linguagem, e das teorias psicológicas ou psicolinguísticas, na definição de uma concepção dos processos de ensino e de aprendizagem¹³.
- A *planificação*, que se aproxima do que Anthony considera *método* e Richards & Rodgers, *design*, é a sistematização das intenções educativas ou um segundo nível de concretização.
- Os *procedimentos* são os elementos mais interativos, mais pragmáticos ou um terceiro nível de concretização.
- Aceita-se a inexistência de um método perfeito e a possibilidade de um método mais adequado (DUQUE, 2004)¹⁴.

No esboço que propomos, praticamente se consideram elementos dos modelos anteriores, havendo, contudo, em relação à pedagogia eclética, um relativizador, representado pelas aberturas e fechamentos que apresentamos no esquema que se segue, razão pela qual o nosso programa didático para a aprendizagem da língua latina aparece designado pela expressão *proposta metodológica*. Assim, a nosso ver, admite-se, contrariamente ao que o ecletismo propõe, a criação/utilização de um material didático de curso, sob a forma de

¹³ Não entraremos aqui na discussão sobre as diferenças entre os conceitos de *aquisição* e de *aprendizagem* de línguas. Schütz (2006), a partir de Stephen Krashen (1987, 1988), faz a seguinte distinção: AQUISIÇÃO - “*Language acquisition* refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em ambientes da língua e da cultura estrangeira, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças; processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico; desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, e pela identificação de valores culturais.” APRENDIZAGEM - “O conceito de *language learning* está ligado à abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda hoje geralmente praticada nas escolas de ensino médio. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma, cujas partes são dissecadas e analisadas.” Cf. KRASHEN, 1987 e 1988.

¹⁴ Apud VILAÇA (2008).

uma proposta composta por aberturas para complementações por parte do professor, tendo em vista o contexto de sua sala de aula¹⁵. Além disso, a proposta se centra apenas nos níveis introdutório e intermediário, de forma que, na sequência do curso, o professor possa ampliar seu leque de escolhas, atendendo a demandas específicas na formação de seus alunos.

Nesse sentido, a proposta metodológica quer se configurar como um convite à coautoria metodológica, ao assumir uma determinada visão de “método”¹⁶ e de materiais de ensino. Reconhece, pois, tanto os papéis do professor elaborador da macroproposta quanto os do professor utilizador do material em sala de aula.

PAPEL DO ELABORADOR:

- Define uma abordagem em função das suas crenças e concepções, dialoga com outras abordagens com as quais encontra pontos de interseção;
- Planifica os objetivos de cada unidade do material, numa sequenciação que favoreça a aquisição e a construção de saberes;
- Formata materiais didáticos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação, antecipando os papéis do professor, dos alunos e dos próprios materiais didáticos;
- Explicita técnicas, comportamentos esperados, práticas a serem desenvolvidas (não apenas na forma como são propostas as tarefas, mas na formatação de orientações que subsidiem professores e alunos em seu uso);
- Reconhece os limites da proposta e os papéis dos professores e alunos na complementação de estudos e de atividades.

PAPEL DO PROFESSOR:

- É ciente de suas crenças e concepções;
- Elege materiais cuja abordagem está em consonância com suas crenças e concepções;

¹⁵ Sobre essas possibilidades, veja-se, por exemplo, nesta revista, o artigo intitulado *Atividades para o ensino de latim a partir de novos aportes metodológicos*, de autoria do Prof. Renato Ambrósio. [Nota do editor]

¹⁶ A palavra “método” é aspeada aqui devido ao fato de que se trata de um termo em uso tanto para se referir ao método propriamente dito, quanto aos livros-textos utilizados para a aprendizagem de línguas estrangeiras, dada a forma como esses livros buscam se configurar, com definição de abordagem, definição de papéis, sequenciação ordenada de atividades, indicação de procedimentos, etc.

-
- Interage com a proposta, elaborando materiais complementares de acordo com a abordagem;
 - Reconhece a necessidade de - paralelamente - selecionar estratégias de outras abordagens que sejam funcionais para determinados aspectos do processo de aquisição/aprendizagem;
 - Reconhece seu papel problematizador e o papel dos alunos nas atividades que propõe;
 - Entende o processo de transposição didática que ocorre tanto na planificação e materialização de conteúdos em volumes de materiais didáticos quanto na formulação de técnicas e estratégias didáticas a serem desenvolvidas na sala de aula;
 - Conhece a natureza do material didático selecionado, suas contribuições e seus limites.

Uma vez compreendido que o que se propôs para o caso do *Latinitas* foi uma *proposta metodológica*, passo a me centrar na definição da *abordagem*, conforme mapa conceitual apresentado na figura acima. É o momento de explicitarmos nossas concepções em relação à natureza da linguagem, especificando o que estamos considerando como objeto de ensino *língua latina*, e é o momento também de explicitarmos nossas concepções relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem¹⁷. Os demais elementos da proposta, *planificação* e *procedimentos*, dados os limites de um artigo, serão brevemente comentados mais à frente.

¹⁷ Até onde consegui acompanhar, muito se discutiu sobre se o binômio “ensino e aprendizagem” deveria ser escrito com barra ou hífen, havendo quem defendesse o hífen já que a barra mostraria uma alternativa entre eles. Para esses, a versão hifenizada ressalta que o processo se refere a dois tipos de relação pedagógica e cognitiva. Particularmente, vejo que se trata de dois processos distintos, uma vez que há aprendizagem sem que tenha havido ensino e ensino sem que haja aprendizagem. Para ficar com poucos argumentos, cada vez mais ensinar é propor problemas, participar de maneira intervencionista da aprendizagem; aprender ocorre a todo momento, em qualquer lugar, muitas vezes sem professor. Mas há quem acredite que assumir o binômio reflete uma postura ideológica da implicação do ensinar com o aprender. Hoje acredita-se mais na existência do professor reflexivo, que sabe reconhecer bem os dois processos, que estuda as bases didático-pedagógicas e cognitivas de cada um, e que, por ser um bom entendedor do que seja aprendizagem, se caracterize como um profissional da aprendizagem (mais do que como um profissional do ensino). Mesmo porque, ao se levar em conta historicamente o tal do “processo ensino-aprendizagem” sempre nos atentamos mais ao ensino do que à aprendizagem, salvo por conta da virada cognitivista na escola no final dos anos 80 e inícios dos 90. Cf. *A teoria histórico-cultural e a problemática dos processos de ensino e de aprendizagem*, de Mello e Campos (2014), disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/620/236>.

3 CONCEBENDO UMA ABORDAGEM REFLETINDO SOBRE O TRIÂNGULO CONCEITUAL: ENSINO, APRENDIZAGEM, OBJETO DE ENSINO (NO CASO DO LATIM)

Em geral, nossos alunos de graduação, pela enorme carga de conteúdos de sua área de atuação a que se dedicam em suas disciplinas, compreendem *grosso modo* que um professor é aquele que conhece bem os temas específicos de sua área (e esse não é um pensamento exclusivo de docentes em formação). Evidentemente, essa forma de pensar tem um fundamento histórico e se mantém até hoje. Oliveri, Coutrim e Nunes (2010) nos recordam Perrenoud (2002) ao chamarem a atenção para o fato de que:

Ao alcançar o status de profissão, a partir do século XIX, a docência se restringia ao domínio dos saberes a serem ensinados e, só recentemente, é que se começou a dar importância aos domínios teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem (OLIVERI, COUTRIM, NUNES, 2010, p. 298).

Qualquer que seja a profissão, ela traz consigo um conjunto de dimensões que se relacionam para a construção de um sentido que socialmente lhe é atribuído. Em alguma medida, nem sempre temos consciência das dimensões envolvidas em nossa profissão. Assim, é possível que haja médicos que, preocupados apenas com a dimensão científica de sua profissão, desconhecem a importância da dimensão relacional e pouco ouvem seus pacientes para o fechamento de um diagnóstico. Da mesma forma, é possível que haja – ainda – professores que acreditem que o que os torna professores é apenas o conhecimento acurado dos saberes de sua área de atuação.

Na atividade docente, como há sempre **algo** a ser aprendido, alguém **a aprender** e alguém **a ensinar**, pelo menos três dimensões devem ser consideradas: *a dimensão científica*, que diz respeito aos saberes específicos, social e cientificamente construídos, que diferem uma área de outra área, ainda que, entre as áreas, haja relações interdisciplinares, na maioria das vezes fundamentais; *a dimensão psicológica*, que diz respeito ao conjunto de saberes sobre psicologia da aprendizagem e que nos orienta para atuarmos numa ou noutra direção, para que a aprendizagem seja ou duradoura, porque significativa (AUZUBEL, 1963, 1968), ou temporária, porque desconectada dos esquemas de conhecimentos prévios dos alunos; *a dimensão didática*, que diz respeito ao conjunto de saberes relacionados às técnicas e estratégias docentes, havendo algumas que serão comuns a todas as áreas e outras específicas para uma determinada área.

DIMENSÕES DA PROFISSÃO DO PROFESSOR



Fig. 04 – Dimensões da profissão do professor
Fonte: Normas, Procedimentos e Projetos do NUPEL¹⁸

Nesse sentido, para além de buscar ampliar nossos conhecimentos sobre nossa área de atuação, é preciso que construamos e desenvolvamos, como professores, conhecimentos sobre a psicologia da aprendizagem junto à reflexão didática constante, o que se converte num caminho para ressignificar a prática docente.

Assim, quando elaboramos qualquer tipo de material didático, imprimimos ao que fazemos, ainda que inconscientemente, uma concepção de aprendizagem, uma concepção de ensino e uma concepção do objeto de ensino, elementos que formam o que se chama *abordagem*. Em outras palavras, a elaboração de um material didático, decorrente de uma proposta metodológica, deve, naturalmente, levar em conta três macroaspectos relacionados à abordagem que se considera: como se aprende, como se ensina e o que se ensina/aprende. Um bom material didático deve ser conscientemente elaborado com vistas a estar em consonância com a abordagem que lhe é subjacente. Da

¹⁸ Parte das discussões que apresentamos nesse tópico retoma um material que produzimos para o NUPEL – Núcleo Permanente de Extensão em Letras, da Universidade Federal da Bahia, a ser publicação no volume 1 da série “Normas, procedimentos e projetos do NUPEL”.

mesma forma, o professor quando adota um determinado material deve verificar se ele está em consoância com suas crenças pedagógicas, com a abordagem que lhe parece mais adequada e mais coerente com a sua concepção de ensino, de objeto de ensino e de aprendizagem. O que ocorre é que nem sempre isso se verifica. Dadas as formas como são selecionados os materiais, nem sempre cabe ao professor essa tarefa¹⁹.

No caso do Programa Latinitas, o desafio a que nos propusemos diz respeito ao fato de tentarmos tornar conscientes as nossas concepções em relação a esse triângulo: ensino, aprendizagem, objeto de ensino. Assim, foi preciso que definíssemos como concebemos cada uma dessas pontas que se amarram na proposta. É, então, a partir das definições conceituais decorrentes das áreas ilustradas na figura que se segue, que o programa *Latinitas* tomou forma²⁰.



Fig. 05 – Trinômio conceitual implicado em definições pedagógicas

¹⁹ Em instituições privadas e em cursos de línguas, é possível que a escolha das obras sofra interferências das coordenações, além de a troca de material representar o enfrentamento de questionamentos por parte das famílias. No caso da escola pública, a seleção das obras se baseia na consulta a um Guia de Livros Didáticos, resultado de uma seleção prévia realizada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A distribuição dos livros é ainda um dos maiores problemas nesse sistema. Muitas vezes, eles nem chegam às mãos dos alunos.

²⁰ Os materiais didáticos produzidos para a aprendizagem do latim encontram-se todos disponíveis na íntegra online, no endereço: www.latinitasbrasil.org.

3.1 Uma concepção de APRENDIZAGEM

De acordo com os pressupostos teóricos que consideramos, a aprendizagem deve ser significativa (AUZUBEL, 1963, 1968), ou seja, uma aprendizagem duradoura, porque as relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos prévios do aprendiz não são arbitrárias. Assim, quando um conteúdo novo se incorpora às estruturas de conhecimento do estudante, mediante a criação de vínculos não arbitrários com seu conhecimento prévio, chamamos esse processo de construção de uma aprendizagem significativa, em oposição ao tipo de aprendizagem mecânica e desvinculada das estruturas de conhecimento do estudante, geralmente conhecida como aprendizagem repetitiva. Ao assumirmos uma concepção de aprendizagem significativa, estamos automaticamente considerando pressupostos de boa parte das teorias cognitivistas e das teorias construtivistas de aprendizagem, segundo as quais a aprendizagem ocorre pelo enfrentamento de conflitos cognitivos (PIAGET, 1950) que promovam desequilíbrios em direção à reequilibração, mediante atividades e ajudas estruturadas.²¹

Evidentemente, na elaboração de uma proposta metodológica, ao se definir a abordagem, leva-se em conta uma determinada concepção de aprendizagem. E é papel do material didático que se elabora apresentar propostas de trabalho que estejam em consonância com a perspectiva adotada. Em outras palavras, quando adotamos um material estamos adotando também uma concepção de aprendizagem, de ensino e de objeto de ensino. Contudo, na atividade docente, na forma de condução do trabalho, na criação e aplicação de *procedimentos* didáticos (cf. propostas de Richards and Rogers e a nossa logo atrás), caberá ao professor a atenção ao que propõe, de forma que sua condução esteja também em consonância com a abordagem em que acredita e que defende na “escolha” de um material didático. Assim, em alguma medida,

²¹ A bibliografia referente às teorias cognitivistas da aprendizagem é ampla. Deixamos aqui registradas as principais obras traduzidas para o português e de grande divulgação: COLL, César (et al.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977. VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982. COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2007. PIAGET, Jean. *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997. Para verificar os usos de teorias cognitivistas, construtivistas e sociointeracionistas em propostas para a aprendizagem do latim, sugerimos a leitura de Alcalde-Diosdado Gómez (2011).

concepções de aprendizagem estão intimamente relacionadas com concepções de ensino.

3.2 Uma concepção de ENSINO

Numa proposta problematizadora para a aprendizagem, o ensino diz respeito a um conjunto de estratégias, didaticamente pensadas, de forma a permitir que a aprendizagem, conforme é concebida, ocorra. Trata-se, pois, de estratégias de criação de desafios alcançáveis, devidamente hierarquizados. Nessa perspectiva, ensinar é, pois, criar zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) e nelas intervir, ou seja, ir criando situações-problema, diante das quais e mediante as ajudas necessárias (o professor, os colegas, o livro ou outros suportes) os alunos constroem aprendizagens significativas.

Pensando na aprendizagem de uma língua antiga, o ensino deve se preocupar em permitir, por problemas e com suportes, a leitura cada vez mais autônoma de textos. Numa abordagem textual, por exemplo, o problema com que o aluno se depara é, em geral, a apresentação de um texto para leitura (ou para versão para o português), desde a primeira lição, cujos suportes se encontram em vocabulários preparados *ad hoc* e em hierarquização gramatical adequada ao nível dos alunos, às demandas específicas da gramática da língua²² e às demandas dos textos, além, é claro, da observância aos dados apresentados por estudos de frequência, tanto de conteúdos gramaticais mais ocorrentes quanto de vocabulário mais produtivo. No caso das línguas antigas, em que o léxico é estável, é possível estabelecermos uma determinada ordem dos tópicos gramaticais que permite uma maior aquisição das estruturas e particularidades da língua, e é também possível saber os itens lexicais mais ocorrentes, de forma que, na proposta, é possível contemplar e valorizar mais esses itens.

Em caso de línguas antigas, o ensino pode tirar proveito do que Lado (1957) chama de *hipótese contrastiva*, segundo a qual o conhecimento que o aluno possui de uma primeira língua influencia no modo com que o aluno se aproxima e aprende uma língua “estranha” (ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, 2011). Essas transferências, contudo, podem ser, segundo Gómez, positivas – quando os conhecimentos da língua materna ajudam – ou negativas – quando ocorre o contrário.

²² No caso do latim, por exemplo, tradicionalmente se ensina primeiro a primeira declinação, seguida das demais. No caso de línguas modernas, há sempre a preferência para o início das atividades com verbos no presente.

No trabalho de elaboração, um dos conceitos fundamentais é o de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), cujas características serão discutidas a seguir.

3.2.1 A transposição didática

Elaborar um material didático, qualquer que seja ele e qualquer que seja a perspectiva, implica em transpor didaticamente conteúdos. No caso do estudo de uma língua, devem ser transpostos didaticamente tanto conhecimentos gramaticais, quanto textuais, discursivos e culturais. No dizer de Fabrício (2006, p. 48), “a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva e constituinte”.

Quando um determinado campo de conhecimento se converte em objeto de ensino, sofre, naturalmente, um processo de simplificações, em maior ou menor grau, a depender do nível de desenvolvimento dos sujeitos aprendizes a quem se direciona aquele ensino. Essas simplificações, ou explicações provisórias, têm como objetivo construir aproximações a ponto de tornar o objeto do conhecimento possível de ser compreendido a um não especialista. Chevallard (1991) introduz o conceito de *transposição didática* para denominar esse processo. Em relação ao conceito de transposição didática para o ensino superior do latim, seu uso ocorre tanto na apresentação dos aspectos gramaticais e culturais, quanto na apresentação dos textos, cuja adaptação deve ocorrer apenas nos primeiros momentos do curso, desde que não seja feita de modo a desfigurar a língua.²³

Miotti (2006), ao discutir problemas do ensino de latim, aponta alguns dos modos de configuração dessa transposição didática desfiguradora. Para ela, essas abordagens privilegiam, entre outras questões, a exposição metalinguística, a tradução de enunciados descontextualizados, a disposição de frases latinas na ordem direta, o apelo à memorização mecânica. Dessa forma, “essa concepção interfere sensivelmente em dois eixos vitais, profundamente interligados quando o assunto é o ensino de línguas clássicas: o aproveitamento e o estímulo do aluno” (MIOTTI, 2006, p.15).

²³ Obviamente, para as discussões gramaticais, os trabalhos de transposição didática em uma abordagem não se restringem aos momentos iniciais de um curso.

Nesse trabalho de transposição didática do latim, Faria (1959, p.182), admitindo a simplificação de textos, para que atendam às necessidades dos alunos iniciantes, em nota, adverte ao professor que, com cautela, se limite a suprimir termos da oração e até mesmo orações que apresentem maior dificuldade. Não admite, contudo, que se substituam construções ou que se altere a ordem das palavras para facilitar a compreensão. E, em seguida, condena a prática de uso isolado de frases soltas, sem um sentido explícito que ligue umas às outras. Sugere, pois, que o trecho escolhido “encerre um assunto completo, que poderá ser um pequeno episódio, uma descrição, uma fábula, etc” (p.183).

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e, principalmente, da Linguística Textual (LT), um pouco depois, os estudos de língua viram uma mudança de foco para a abordagem a partir do texto, deslocando-se da análise da frase. Segundo Soares (2002), a LT “amplia essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto”. No caso da língua latina, essa orientação pouco se faz observada ainda hoje (ainda que existam já boas propostas).

Assumindo a abordagem por textos e por gêneros e a sua didatização apenas nas primeiras lições, para a elaboração dos materiais que propusemos, então, foram realizadas as operações de transposição didática, que poderiam ser resumidas a quatro processos: simplificações, hierarquizações, exemplificações, diagramações. Alguns desses processos se referem à elaboração do material como um todo, outros se centram nos conteúdos de suporte para o entendimento dos textos (os conteúdos gramaticais e os ligados à teorização literária). Vejamos como estamos concebendo esses processos.

A simplificação diz respeito ao processo de reelaborações dos saberes, de forma a torná-los prontos para serem aprendidos. Em outras palavras, diríamos que os conteúdos gramaticais, por exemplo, da forma como estão nas gramáticas, representam uma elaboração científica, escrita para um determinado contexto, o contexto acadêmico estrito. Ao se transformarem em objetos de aprendizagem, numa proposta metodológica, esses saberes podem passar por determinadas transformações, numa hierarquia didática que transita do mais simples ao mais complexo. Nesse sentido, podemos dizer que a

transposição didática envolve também o processo de criação de hierarquizações.

As hierarquizações são operações que, apresentando conceitos sequencialmente pensados, visam a colocar o sujeito aprendiz em processo de construção de seu conhecimento. Assim, os conteúdos gramaticais abordados vão crescendo em grau de complexidade, criando zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), de forma que a aprendizagem representa o enfrentamento de estágios sucessivos de construções e reconstruções.

Outro processo presente no trabalho de transposição didática e que utilizamos na reelaboração dos conteúdos gramaticais diz respeito às exemplificações. Ou seja, priorizamos a apresentação de conceitos demonstrados através de exemplos dos textos lidos em cada unidade.

Por fim, um outro elemento que caracteriza o trabalho de transposição didática são as formas concretas de apresentação e organização de conteúdos: gráficos, tabelas, colunas, esquemas. Didaticamente, então, a diagramação auxilia visualmente os alunos na estruturação de suas aprendizagens.²⁴

Outro aspecto das pedagogias modernas que se considerou se refere ao estabelecimento de diferentes tipos de conteúdos (DELORS, 1998). Dessa forma, além dos conteúdos considerados como factuais (por exemplo, o fato de o genitivo da 1ª declinação ser em *-ae*) ou como conceituais (o conceito de *caso*, por exemplo), aparecem como objeto de estudo pelos alunos os conteúdos procedimentais, ligados ao *saber fazer* (localizar no dicionário o nominativo de uma palavra a partir do caso em que ela se encontra no texto ou manter uma seqüência de procedimentos de tradução).

Das contribuições da psicologia cognitiva, além do que já se expôs, tomamos como elemento basilar o princípio do desenvolvimento de determinadas competências que permitam ao aprendiz a capacidade de *aprender a aprender*. O material, portanto, foi concebido não só no sentido de instrumentalizar os estudantes para darem conta do entendimento da língua, desde seus aspectos mais elementares a alguns de seus aspectos mais complexos, mas também para saberem localizar as ferramentas para continuar aprendendo. Em função disso, em cada unidade, além do desenvolvimento de

²⁴ No caso do Programa *Latinitas*, todos os textos utilizados na abordagem estão organizados em apresentações estruturadas, de forma a auxiliar os aprendizes na percepção da sua organização sintática. Essas apresentações, de acordo com nossa proposta, ficam disponíveis no site do Programa para o aluno baixar e estudar novamente a organização morfossintática do texto quando desejar.

atividades com vistas à construção de certos conceitos e princípios da língua, há espaço, também, para atividades com o objetivo de se construírem procedimentos no manejo com os recursos disponíveis para o estudo de línguas antigas, buscando desenvolver no aluno as competências ligadas ao *saber conhecer* e ao *saber fazer* (DELORS, 1998).

Assim, seguindo uma hierarquia geral entre as unidades, da análise e versão de pequenos textos a propostas de análises de traduções de obras, o material se desenha tendo como principal foco a construção da competência de leitura, ainda que nas últimas lições tenham sido inseridos como conteúdos de estudo alguns aspectos ligados às tarefas tradutórias.²⁵

Destacamos, neste tópico, as formas e funções do processo de transposição didática que utilizamos na planificação/materialização do *Latinitas*. Contudo, quando da utilização do material em sala de aula, há um conjunto de atividades de transposição didática realizadas pelo professor (na definição de procedimentos, com suas técnicas, estratégias didáticas), seja ao utilizar as propostas do material de estudo do próprio *Latinitas* junto a seus alunos, seja ao selecionar e aplicar um outro material complementar.

3.3 Uma concepção de OBJETO DE ENSINO

Considerando que o latim não é mais uma língua de falantes nativos e que seu uso é restrito a determinados contextos, o objeto de ensino *língua latina* é basicamente o que se registra nos textos que nos legou a tradição. Por outro lado, as atividades de uso oral da língua ou as de escrita de pequenas composições podem contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais fluente, razão pela qual muitos métodos apresentam esses tipos de atividades.²⁶

²⁵ Conforme veremos mais à frente, embora o latim seja uma língua não mais falada por uma comunidade de falantes nativos, reconhecemos a importância de que venha a ser aprendida por meio de estratégias utilizadas em abordagens comunicativas, já que, assim, a habilidade de leitura – que é o que mais interessa no caso do latim – se desenvolve de maneira mais acentuada.

²⁶ Nas versões iniciais dos materiais do *Latinitas*, por exemplo, não foram considerados esses tipos de atividades. Em função desse argumento, a versão mais atual do material experimenta o uso de atividades orais e escritas em latim. Vejo como uma ótima possibilidade a se explorar, se resolvermos o problema da carga horária necessária, o uso de metodologias ativas também para o latim, em que se aprende a língua pelo uso dela em contextos similares aos que são utilizados para a aprendizagem de línguas modernas. Veja-se, por exemplo, a experiência da *Accademia Vivarium novum* (<https://vivariumnovum.net/it>). Conferir, também: ØRBERG H. H., *Lingua Latina per se*

A consideração de que o texto deve ser a base para o trabalho com o latim não é nova, apesar de os materiais didático-metodológicos publicados nem sempre levarem em consideração esse princípio. Em geral, os textos, quando são utilizados, ou são inicialmente bem adaptados ou só aparecem depois da exploração de questões gramaticais essenciais. Nóbrega (1962), por exemplo, assim defende a abordagem textual: “Torna-se absolutamente necessário que os exercícios de leitura se façam desde a primeira aula, através de textos fáceis e de dificuldade gradativa” (p. 135). E complementa, advertindo quanto ao uso equivocado dos textos:

Transformar o ensino da língua latina num amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos, que o discípulo também decora, sem os comentários e explicação indispensáveis, é a negação dos ensinamentos clássicos. (NÓBREGA, 1962, p. 100).

Contudo, o próprio autor, ao descrever a condução didática do trabalho com a disciplina, apresenta uma abordagem gramatical assumida para o primeiro ano do curso, numa espécie de preparação mínima para os textos, que, supostamente, irão aparecer nos anos subsequentes:

No primeiro ano de estudo, o aluno deverá ser colocado em condições de ter aprendido a morfologia elementar. Esta iniciação, bem feita e sempre orientada pelo professor, é de suma importância, porque permitirá ao aluno, através de numerosos exercícios, perceber o mecanismo da língua, o que reputamos indispensável ao prosseguimento do estudo nos anos subsequentes. (NÓBREGA, 1962, p. 20)

Continuando a explanação dos conteúdos a serem abordados nos demais anos, observamos que a indicação para o trabalho com os textos é posterior à apresentação de elementos gramaticais mínimos. Assim, ao lado da complementação do estudo da morfologia e da sintaxe, começa a aparecer a indicação dos textos a serem lidos pelos alunos. Chama a atenção a seleção de textos considerados fáceis e o fato de se presumir que a leitura dos textos tem por fim a transmissão de ensinamentos gramaticais:

No segundo ano, deverá ser complementado o ensino da morfologia e iniciado o estudo da sintaxe da oração independente. Cartas fáceis de Cícero e fábulas de Fedro são excelentes elementos para transmitir esses ensinamentos. (NÓBREGA, 1962, p. 20 e 21)

illustrata (Familia Romana, Latine disco, Quaderni di esercizi), Romae, Edizioni Accademia Vivarium novum 2010.

Para os demais anos, seguem-se as orientações de aprofundamento gramatical e a indicação de “textos adequados e compatíveis com o grau de adiantamento dos discípulos” (p. 21): excertos de Ovídio, os *Comentários* de César, Virgílio, Cícero. O próprio formato do material didático de Nóbrega segue essas orientações. A obra *A presença do latim*, encomendada por Anísio Teixeira, então diretor do INEP, é composta de três volumes: o primeiro, com o subtítulo *Metodologia e instituições*, apresenta basicamente a natureza da sua abordagem, as concepções com que opera, as orientações didáticas; o segundo, intitulado *Parte gramatical*, é uma gramática com os tópicos organizados por anos de estudo, com indicação de trabalhos a serem desenvolvidos em páginas de livros de coleções didáticas de sua autoria: *O latim do ginásio* e *O latim do colégio*; o terceiro, intitulado *Antologia*, é uma seleção de textos com mediação de leitura por notas e comentários e destinado aos interessados no conhecimento da literatura produzida pelos autores latinos ou aos alunos que terminam seus estudos regulares. Como diz o autor: “Agora [após os cinco anos de estudos sistemáticos de latim], o importante é incentivar a leitura dos clássicos indicados, tendo em vista a futura profissão do aluno” (p. 21).

Fácil é observar que nem sempre o trabalho com os textos desde o princípio é levado em conta, ainda que o autor do material o considere como pertencente a uma abordagem textual. Um dos problemas cruciais, então, na preparação de qualquer material didático para a aprendizagem de uma língua, especialmente uma língua antiga, é a seleção dos textos das primeiras unidades didáticas. Ou nos vemos com a necessidade de adaptar textos para atender aos níveis dos alunos iniciantes ou temos que apresentar textos “originais” já traduzidos no princípio, com o objetivo de focarmos os aspectos gramaticais essenciais, para, depois, passarmos a textos sem tradução, mas com mediações de naturezas diferentes no vocabulário. Essa última escolha, apesar de melhor que as estranhas adaptações que os textos *ad hoc* apresentam, pode retirar, em alguma medida, o caráter problematizador que as atividades de tradução desde o início trazem.

Com o objetivo de revitalizar a abordagem da leitura dos textos das Letras Clássicas (LCs), Moita Lopes (1996) propõe, entre outros objetivos, “demonstrar como certas visões contemporâneas de ensino/aprendizagem de línguas podem ser usadas no processo de ensino/aprendizagem de LCs” (1996, p. 147). Utilizando uma conceituação de Widdowson (1983), discute sobre os dois tipos de conhecimento que o leitor utiliza no ato de ler: o conhecimento

sistêmico, que diz respeito “ao domínio que o leitor tem dos níveis sintático, morfológico e léxico-semântico da linguagem” (p. 151); e o conhecimento esquemático, que se relaciona “ao conhecimento que um leitor tem da área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e das suas estruturas de organização retórica (esquemas formais)” (p. 151). O modelo interacional é, então, assim explicado:

É por meio do relacionamento desses dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático) através de procedimentos interpretativos (por exemplo, a integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso etc.) que o leitor negocia o significado do texto com o escritor, por assim dizer, através de um processamento ascendente-descendente da informação. (MOITA LOPES, 1996, p. 151)

Um dos problemas também comentados por Moita Lopes diz respeito ao fato de que, em relação ao latim (e poderíamos incluir desde já as línguas estrangeiras como um todo), nos primeiros momentos do curso, diferentemente do que ocorre no caso da língua materna, o aluno não dispõe de conhecimento sistêmico suficiente para dar conta de estabelecer as relações entre este tipo de conhecimento e o conhecimento esquemático. Uma das saídas propostas por Moita Lopes é a ênfase nos conhecimentos esquemáticos, de forma a, indutivamente, criar expectativas no leitor-aprendiz a serem confirmadas ou não em sua leitura: exploração do título e de ilustrações são os exemplos de Moita Lopes. Além desses artifícios pedagógicos, podem ser utilizados, conforme o fizemos no *Latinitas*, outros expedientes que promovam expectativas de leitura, auxiliando o aluno iniciante nos primeiros contatos com o texto: as discussões sobre os gêneros (que antecipam elementos da estrutura retórica dos textos, de seus esquemas formais), a proposição de questões de interpretação (que ativam aspectos do texto e auxiliam na criação de hipóteses sobre o seu universo temático), a didatização dos vocabulários (que tem, nos primeiros momentos, a função de suprir a falta do conhecimento sistêmico da língua).

Dois outros aspectos costumam ser elencados como complexos para a aprendizagem de línguas: a hierarquização dos conteúdos gramaticais e a aquisição do vocabulário, a construção de um repertório lexical suficiente para o enfrentamento dos textos que se seguirão, uns mais outros menos extensos. Nesse sentido, pesquisas na área de Lexicometria têm se mostrado de grande utilidade, conforme veremos a seguir.

Estudos estatísticos têm se concentrado na medição da ocorrência de determinados elementos lexicais em *corpora* textuais mais ou menos amplos, de forma a possibilitar uma melhor seleção de textos ou uma melhor distribuição dos conteúdos gramaticais numa proposta metodológica²⁷. Nas abordagens conhecidas como *reading method*, como é o caso do *Latinitas*, tem sido considerado importante o estudo do vocabulário e sua seleção por índice de frequência, conforme explica Alcalde-Diosdado Gómez:

Em latim e grego, temos, também, a vantagem de que o *corpus* lexical está praticamente estagnado. Assim, o manejo de um léxico que pertence às palavras mais frequentes da língua supõe que seu uso passivo (de interpretação) e ativo (de produção) é altamente rentável. (ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, 2011, p. 11)²⁸.

As estratégias pedagógicas que levam em conta essas informações estatísticas consideram uma seleção de textos através dos quais se propõe uma progressão na indicação de palavras que os alunos precisam conhecer. Evidentemente, deve constar nos procedimentos para a aquisição do vocabulário uma série de numerosos exercícios cujo foco seja a aprendizagem do significado das palavras (ALCALDE-DIOSDADO GOMÉZ, 2011, p. 11).

²⁷ Destacamos aqui, para o caso do latim, alguns desses trabalhos cujos resultados foram levados em conta na definição de uma sequência gramatical e na seleção dos textos para o *Latinitas: The frequency of Latin words and their endings*, de Paul B. Diederich (1939); *Vocabulaire de base du latin*, de M. Mathy (1952); *A frequency dictionary of Latin words*, de David Dixon Gardner (1971); *Lexique de base latin*, de S. Govaerts e J. Denooz (1974); *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, de L. Delatte et al (1981); *Les mots latins: les 2.500 mots et constructions de base du latin*, de M. -L. Podvin (1981); *Latin vocabulary: high-frequency Latin word-forms*, sob a responsabilidade de Claude Pavur (1997-2009); *Nouveau lexique fréquentiel de latin*, de Joseph Denooz (2010).

Sobre estudos de frequência e dispersão: SANTIAGO (ÁNGEL), José Manuel. (2001). El estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos. *Revista de Estudios Clásicos*, nº 119. p. 91-108; SANTIAGO (ÁNGEL), José Manuel. (1998). *Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: criterios y métodos científicos*. Tesis doctoral. Universidade del País Vasco; SANTIAGO (ÁNGEL), José Manuel. (2000 - 2001). La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque. *Revista de Lexicografía*, nº7. p. 155 - 172. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1197&clave_busqueda=2000. Acesso em 20 de março de 2013.

²⁸ “En latín y griego tenemos, además, la ventaja de que el corpus léxico está prácticamente estancado. Así pues, el manejo de un léxico que pertenece a las palabras más frecuentes del idioma supone que su uso pasivo (de interpretación) y activo (de producción) es altamente rentable” (ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, 2011, p. 11). As traduções são nossas, exceto quando indicamos outro tradutor.

Nas abordagens chamadas *reading methods*, a análise do vocabulário, conforme vimos, e a sua seleção por índice de frequência, resultam úteis para a elaboração de propostas metodológicas, pois ajudam na difícil tarefa de seleção dos textos e na elaboração de atividades que promovam o reconhecimento das palavras mais ocorrentes. A ideia desses levantamentos é no sentido de tornar o estudante hábil para reconhecer o maior número possível de palavras na leitura dos textos. Por outro lado, certos levantamentos indicam os casos mais ocorrentes, as declinações mais produtivas nos textos, os tempos e modos verbais mais utilizados, elementos cujo conhecimento antecipado pelo professor que elabora propostas didáticas pode ser de grande utilidade na hierarquização dos conteúdos gramaticais. Em outras palavras, uma proposta coerente com a frequência de palavras e de elementos gramaticais se centrará mais na utilidade que certas construções gramaticais representam na leitura dos textos do que na sequência de conteúdos que as gramáticas tradicionalmente apresentam.

Diante dos resultados desses trabalhos estatísticos, nossa proposta tem considerado, conforme poderá ser visto no material já publicado e disponível online, algumas premissas:

1. A seleção dos textos pode ocorrer por critérios estatísticos;
2. Os textos iniciais de um curso podem ser levemente adaptados para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os “originais”; ou os textos escolhidos podem ser de gêneros que apresentem usos da língua adequados ao nível dos alunos;
3. Diferentemente de outros materiais, propomos que a chegada aos textos ditos originais ocorra o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços considerados de nível.
4. Para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, consideramos a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos;
5. A ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas;
6. Na proposta de atividades, levamos em conta as palavras mais ocorrentes na língua. Se uma das formas de percepção dos significados das palavras é pela incidência de uso, é preciso que todas as chances de uso sejam potencializadas, para que os alunos compreendam o sentido dessas palavras mais facilmente.

Em resumo, poderíamos dizer que o objeto de ensino *língua latina*, de acordo com os pressupostos apresentados aqui, se refere: *à língua presente nos textos; aos textos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado; ao latim como uma língua não apenas clássica; ao latim como uma língua a ser lida, o que implica o uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos.*

A definição desse objeto de estudo considera ainda a necessidade de garantir a máxima fluência possível de leitura do latim, razão pela qual necessitam ser consideradas outras habilidades ligadas ao ouvir e ao falar, as quais, se não objetivam que nossos alunos saiam por aí falando em latim, permitem que a leitura ocorra de maneira mais natural ou autônoma²⁹. Além disso, a aprendizagem do latim poderá se estruturar de maneira mais profunda se se estabelecerem conexões com outras disciplinas e com comunidades mais amplas de língua e de cultura. Por essas razões, levam-se em conta ainda, em propostas didáticas mais maduras, os *Standards for Classical Language Learning* (um projeto colaborativo de *The American Classical League, ACL*, e *The American Philological Association, APA*). Os *Standards* (doravante SCLL) apresentam, organizados por níveis, os cinco objetivos por área (*goal areas*), aplicando os cinco objetivos de comunicação a um contexto apropriado para latim e grego: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades. Cada área de objetivos contém dois descritores de conteúdos ou competências. Esses descritores indicam o conhecimento e as habilidades que os estudantes devem adquirir por nível: iniciante, intermediário e avançado (SCLL, p. 4), conforme demonstração na figura que se segue, em tradução nossa:

²⁹ A questão da leitura fluente em latim ainda é uma questão que merece uma maior atenção. Dada a estruturação em um sistema de casos, a leitura do latim pode se configurar, ao falante de línguas modernas, como uma tarefa difícil. Além disso, há diferentes formas de uso do latim ao longo do tempo, e também o funcionamento da língua pode sofrer a influência do estilo e dos gêneros experimentados pelos autores latinos.

Padrões para a aprendizagem de uma língua clássica

COMUNICAÇÃO

Objetivo 1

Comunicar em uma língua clássica

Padrão 1.1 Estudantes leem, entendem e interpretam latim ou grego.

Padrão 1.2 Estudantes usam oralmente, ouvem e escrevem latim ou grego como parte do processo de aprendizagem da língua.

CULTURA

Objetivo 2

Obter conhecimento e compreensão da cultura greco-romana

Padrão 2.1 Estudantes demonstram uma compreensão das perspectivas da cultura grega e romana de acordo com o que revelam as práticas dos gregos e romanos.

Padrão 2.2 Estudantes demonstram uma compreensão das perspectivas da cultura grega e romana de acordo com o que revelam os produtos dos gregos e romanos.



Quadro 15– Standards for Classical Language Learning
(The American Classical League, 1997. Tradução nossa)

Objetivo 3

CONEXÕES

Conectar com outras disciplinas e expandir conhecimentos

Padrão 3.1 Estudantes fortalecem e aprofundam seus conhecimentos de outras disciplinas através de seus estudos das línguas clássicas.

Padrão 3.2 Estudantes expandem seu conhecimento através da leitura do latim ou grego e do estudo da cultura antiga.

Objetivo 4

COMPARAÇÕES

Desenvolver uma visão sobre sua própria língua e cultura

Padrão 4.1 Estudantes reconhecem e usam elementos da língua latina ou grega para desenvolver o conhecimento de sua própria língua.

Padrão 4.2 Estudantes comparam e contrastam sua própria cultura com aquela do mundo greco-romano.

Objetivo 5

COMUNIDADES

Participar de comunidades mais amplas de língua e cultura

Padrão 5.1 Estudantes usam seu conhecimento de latim ou grego em um mundo multilíngue.

Padrão 5.2 Estudantes usam seu conhecimento da cultura greco-romana em um mundo de diversas culturas.

Cada padrão aparece complementado, na sequência, por indicadores progressivos para os níveis inicial, intermediário e avançado. Observa-se que o

foco no caráter utilitário do latim³⁰ para o aprofundamento em outras disciplinas (conforme objetivo 3) não significa a ausência de atenção ao entendimento da língua e da cultura antigas (objetivos 1 e 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

DEFENDENDO UM CONVITE À COAUTORIA

Resta-nos discutir um pouco mais sobre a escolha do substantivo “proposta” para definir nosso Programa para a aprendizagem do latim. Aparentemente, o termo *proposta* sempre andou ao lado de adjetivos ligados à área da educação (proposta *didática*, proposta *pedagógica*, proposta *metodológica*). Contudo, o termo aqui remete à consideração do papel do professor na escolha de um material didático e na sua relação com esse material. Evidentemente, já defendemos que, em nosso entender, a melhor proposta pedagógica para a aprendizagem de línguas é formada pelos seguintes elementos: alunos, professor, textos em diferentes formatos, mídias, suportes etc. O professor, se conhecedor do objeto de ensino, se consciente da concepção de aprendizagem com que opera e, portanto, atento à concepção de ensino com ela coerente, certamente terá uma ação docente eficaz. Nesse sentido, o ecletismo pedagógico seria mesmo uma opção bem razoável, porque permite que o professor selecione aqui e acolá os materiais com os quais deseja trabalhar, além de, nesse sistema, ter ele mesmo a oportunidade de montar suas próprias propostas.

Há que se considerar, entretanto, os riscos de o professor não conseguir manter, dadas as demandas profissionais costumeiras, uma sequência de produção/seleção de material para a aquisição da língua que seja sistematicamente coerente com uma determinada abordagem³¹. É nesse sentido que defendemos, ainda, a existência de “métodos” do tipo livro-texto para a aprendizagem de línguas. Contudo, conforme vimos, nossa “proposta” é

³⁰ Para uma discussão sobre o frequente uso do discurso da importância e das utilidades do latim, sugerimos a leitura do artigo “O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência”, de nossa autoria, a ser publicado na revista *Phaos*, 13, 2013.

³¹ Isso não invalida a possibilidade de haver diálogos com outras abordagens quando da utilização de uma proposta metodológica. É necessário que o professor consiga estar sempre atento aos momentos em que se torna oportuno considerar elementos de alguma outra abordagem que funcionem bem para o tratamento de alguma determinada demanda específica de conteúdo, em função de sua natureza e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

marcada por determinadas aberturas que representam espaço de interação do próprio professor com o material. Assim, no caso do Latinitas, algumas atividades optativas ficam de fora do material impresso, permitindo que o professor selecione ou elabore ele mesmo os exercícios que possam atender melhor às demandas de aprendizagem de seus alunos.³² Além disso, temos defendido a existência de materiais específicos para os níveis introdutório e intermediário, de forma que – no nível avançado – o professor possa intensificar o trabalho com aspectos que julgar que estejam na demanda dos alunos. Além disso, nesse momento, é possível corrigir rumos, reajustar pontos que não foram plenamente contruídos pelos alunos, eleger outros autores, outros textos, etc.

Nossa visão de método quer comportar, pois, um convite à coautoria, uma *proposta* ao professor.

REFERÊNCIAS

ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, Alfonso. (2011). La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Methodos - Revista Electrónica de Didáctica del Latín*. p. 1-24. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2011n0/methodos_a2011n0a5.pdf

AMARANTE, José. (2012). Latinitas: leitura de textos em língua latina. Notícias sobre uma abordagem metodológica. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene (Orgs.). *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*. Salvador: UFBA. p. 187-217.

ANTHONY, Edward M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching (ELT) Journal*, vol. 17 (p. 63-67). Disponível em <http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2.toc>. Acesso em 25/03/2013.

ANTHONY, Edward M. (2011). Abordagem, método e técnica. Trad. por Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *HELB*, n. 5. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16

AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.

BROWN, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman.

³² Nesse sentido, conforme dissemos, confira-se o artigo do Prof. Renato Ambrosio nesta revista.

-
- BROWN, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C. & Renandya, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge.
- CELCE-MURCIA, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Third edition. London: Heinle-Heinle/Thomson Learning.
- CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- DELORS, Jacques (org.). (1998) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- DUQUE, A. B. (2004). *A prática do professor língua estrangeira no ensino médio de escola pública*. Dissertação de mestrado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. (2006) Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65.
- FARIA, Ernesto. (1959). *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*. Vol. 35, nº 4, p. 537-560.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- LEFFA, V. J. (1998). Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas A. de (2014). *A teoria histórico-cultural e a problemática dos processos de ensino e de aprendizagem*, de Mello e Campos. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 7 v. 7 n.14, p. 6-18. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/620/236>.
- MIOTTI, Charlene Martins. (2006). *O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 145 p.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas,SP: Mercado das Letras.
- NÓBREGA, Vandick L. da. (1962). *A presença do latim 1. Metodologia e instituições*. Rio de Janeiro: INEP/MEC.
- NUNAN, D. (1995). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Phoenix: ELT.
- OLIVERI, Andressa Maris Rezende; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NUNES, Celia Maria. (2010). Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v.1, n. 2, p. 293-311, jul./dez.
- PIAGET, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PRAHBU, N. S. (1990). There is no best methody – Why?. *TESOL Quarterly*. Vol. 24, nº 2.

PRATOR, Clifford H. (1979). The Cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; McINTOSH, L. *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, p. 5-16.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (1986). *Approches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. (2013). *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Salvador: UFBA, 1190 pág.

SCHÜTZ, Ricardo. "Assimilação Natural x Ensino Formal." *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em 05/02/2013.

SOARES, MAGDA. (2002) *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In.: BAGNO. Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola.

STANDARDS FOR CLASSICAL LANGUAGE LEARNING. (1997) A collaborative project of The American Classical League and The American Philological Association and Regional Classical Associations. Oxford, Ohio: Miami University.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. (2008). Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, jul./set. p. 73-88.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press.