



Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Artes Visuais - VIS

Virna Pedrosa Sobral

**CURSO LÚDICO DE LÍNGUA LATINA PARA ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: contribuições da Arte-Educação para essa abordagem**

Brasília

2022



Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Artes Visuais - VIS

Virna Pedrosa Sobral

**CURSO LÚDICO DE LÍNGUA LATINA PARA ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: contribuições da Arte-Educação para essa abordagem**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília. Orientadora: Profª Drª Cristina Azra
Barrenechea.

Brasília

2022

Agradeço à minha psicóloga Célia de Moraes, que um dia me disse:
“Nunca é tarde para mudar o rumo da sua vida”.

RESUMO

Este projeto propõe uma metodologia para o ensino da língua latina com base em uma abordagem lúdica, a partir da arte-educação, para alunos do Ensino Fundamental II. O estudo tem como aporte contribuições de teóricos das áreas da Educação e Arte-Educação, tais como Ana Mae Barbosa, Walter Benjamin, Paulo Freire, Vigotsky, Dewey, Piaget, entre outros. Em sua parte prática, desenvolve uma metodologia pedagógica que busca integrar uma abordagem lúdica com métodos inovadores para o ensino da língua latina, além de sensibilizar o olhar para obras de arte. Dessa forma, a oficina ao final propõe uma abordagem lúdica combinada com uma metodologia inédita, na qual a ideia é ensinar o significado dos vocábulos latinos, assim como observar elementos mórficos como raízes, prefixos, sufixos, vogal temática e desinências, a fim de mostrar as palavras da língua portuguesa derivadas daqueles e facilitar uma percepção desses morfemas no próprio português, mesclado à apreciação de obras de arte, jogos e atividades artísticas, com ênfase no desenho. A proposta buscou oferecer um ambiente transicional para a aprendizagem do latim, no qual as crianças se sintam à vontade, facilitando o aprendizado de uma língua tão importante, e que possibilita um entendimento melhor do português, o aprendizado rápido de outras línguas, além de raciocínio e memória mais desenvolvidos. A oficina ao final é um protótipo do Curso Lúdico de Latim para Alunos do Ensino Fundamental II, e apenas com algumas aulas iniciais.

Palavras-chave: Ensino da língua latina; Ludicidade; Arte-educação.

ABSTRACT

This project proposes a methodology for teaching the Latin language based on a playful approach, based on art education, for children from 10 years old. The study had contributions from theorists in the fields of Education and Art-Education such as Ana Mae Barbosa, Walter Benjamin, Paulo Freire, Vigotsky, Dewey, Piaget, among others. In its practical part, it developed a pedagogical methodology that sought to integrate a playful approach with innovative methods for teaching the Latin language. In this way, the final workshop proposes a playful approach, combined with an unprecedented methodology in which the idea is to teach the meaning of Latin words, as well as to observe morphic elements such as roots, prefixes, suffixes, thematic vowel and endings, in order to show the Portuguese words derived from them and facilitate a perception of these morphemes in Portuguese itself. The proposal sought to offer a transitional environment for learning Latin in which children feel comfortable, facilitating the learning of a language as important as Latin, which enables a better understanding of Portuguese, rapid learning of other languages, in addition to more developed reasoning and memory.

Keywords: Teaching the Latin language. Playfulness. Art education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mona Lisa, de Leonardo da Vinci	44
Figura 2 –	O Lavrador de Café, de Portinari	45
Figura 3 –	Menina com Bambolê, de Renoir	46
Figura 4 –	Navegar é Preciso, de Pancetti	47
Figura 5 –	Fazendeiro Descascando Milho, de William Sidney Mount	48
Figura 6 –	Duas Meninas Lendo, de Renoir	49
Figura 7 –	Dois Camponeses Plantando Batata, de Renoir	50
Figura 8 –	Navio de Imigrantes, de Lasar Segall	51
Figura 9 –	Girl, de Roberto Ferruzzi	52
Figura 10 –	Marinheiro, de Caspar David Friedrich	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Justificativa	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	12
3. O ENSINO DA LÍNGUA LATINA NO BRASIL	18
3.1 O latim ensinado pelos jesuítas	18
3.2 A Reforma Pombalina	19
3.3 O latim no séc. XIX	22
3.4 Reforma do currículo obrigatório: latim como optativa	23
3.5 Iniciativas recentes em escolas no Brasil	24
4. A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA	27
4.1 Arte-educação	27
4.2 Transdisciplinaridade	31
5. PLANEJAMENTO DAS AULAS	33
5.1 Aula 1	34
5.2 Aula 2	36
5.3 Aula 3	39
5.4 Aula 4	40
5.5 Avaliação	42
6. OBRAS DE ARTE	43
6.1 Imagens de obras de arte usadas nos jogos do wordwall.net	43
7. CONCLUSÕES	54
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

1. APRESENTAÇÃO

O presente projeto tem por objetivo discutir uma metodologia para o ensino da língua latina com base em uma abordagem lúdica para crianças a partir de 10 anos. Essa abordagem se baseia na compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem da língua latina seja feito por meio de atividades lúdicas e artísticas, a fim de que ele seja prazeroso e motivador.

Este trabalho é uma fusão de duas grandes paixões desta autora: Arte e latim. Formada primeiro em Letras – português/espanhol, e tendo estudado latim desde os 10 anos de idade com o pai, Gilson Sobral (agora professor aposentado da Universidade de Brasília – UnB), esta autora entrou para o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB com o propósito de explorar suas habilidades artísticas, principalmente o desenho, que a acompanha desde criança, e ter a titulação para ministrar aulas de artes para crianças. Ao fazer a prova de admissão para a Unb (uma prova especial para portadores de diploma superior), a primeira questão tinha, como título de um texto para resumir: “O latim não morreu”. Aquilo soou como um presságio, pois pensava então em parar de dar aulas de latim, provisória ou permanentemente. A ideia de fazer um curso lúdico de latim foi tomando forma aos poucos. Pelo fato de ter aprendido latim de um jeito duro, desejava criar um curso de latim para crianças prazeroso, mesclado às artes. E por que um curso de latim para o Ensino Fundamental II¹ ? Sendo professora de latim há mais de 20 anos, e tendo atuado concomitantemente como professora de Português, Redação e Espanhol para estudantes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, em escolas públicas e particulares, sempre houve a percepção de que a retirada do latim do currículo das escolas foi, na verdade, o começo do sucateamento da educação; um programa de emburrecimento da população a médio e longo prazo. As crianças que estudam latim ficam mais inteligentes, e este era o problema para os governantes. Estudar latim, em qualquer idade, é ótimo, mas as crianças que aprendem latim desenvolvem uma grande facilidade para estudar outras línguas, assim como a memória e o raciocínio lógico. Assim, a oficina proposta ao final é um desejo de levar o latim de volta às escolas, mas de modo lúdico.

¹ O Ensino Fundamental II corresponde ao antigo Ginásio.

A metodologia foi desenvolvida em forma de uma oficina introdutória com quatro encontros, voltada para crianças a partir de 10 anos e que já saibam ler (normalmente, essas crianças estão no começo do Ensino Fundamental II), para que possam compreender não só os vocábulos em latim, mas também seu significado em português. Dessa forma, a oficina propôs uma abordagem lúdica, combinada com uma metodologia inédita na qual a ideia é ensinar o significado dos vocábulos latinos, assim como observar elementos mórficos como raízes, prefixos, sufixos, vogal temática e desinências, a fim de mostrar as palavras da língua portuguesa derivadas daqueles e facilitar uma percepção desses morfemas no próprio português. Esse método para o ensino da língua latina foi associado com uma abordagem lúdica por meio de jogos e atividades artísticas como desenho, pintura, colagem, jogos eletrônicos, apreciação de obras de arte, entre outros, possibilitando a leitura de pequenas frases, que vão aumentando sua complexidade com o tempo. Nem todas essas atividades artísticas previstas foram contempladas na oficina inicial (que é apenas um protótipo do Curso Lúdico de Latim), porém estão previstas mais adiante, em trabalho a ser desenvolvido futuramente.

A metodologia desenvolvida nesta oficina se baseou em uma combinação entre uma abordagem inovadora para o ensino de vocábulos latinos e seu reconhecimento nas palavras do Português e uma abordagem proveniente da arte-educação, na qual as atividades lúdicas e expressivas corroboram para um ambiente de exploração, descoberta e motivação no processo de aprendizagem de uma segunda língua, além da expansão da criatividade e imaginação, principalmente por meio do desenho e da apreciação de obras de arte.

Como fundamentação teórica foram discutidas as contribuições das áreas da arte-educação e das teorias da aprendizagem, a fim de justificar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de uma língua clássica.

1.1 Justificativa

O ensino da língua latina não se trata somente do domínio de um idioma para pessoas estudiosas dessa língua clássica, mas pode ser pensado como um meio para se desenvolver uma maior compreensão de sua própria língua materna, o Português; para fortalecer a aprendizagem de línguas neolatinas e outras que não derivam do latim; para integrar e fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas tais como raciocínio

lógico, a memória e a aprendizagem intuitiva de estruturas linguísticas e os sentidos que elas possibilitam para ampliar a nossa visão do mundo. O latim traz consigo a bagagem de uma cultura clássica que irriga nossa base humanista e que certamente amplia nossa compreensão do conhecimento que foi construído nessa língua e tem uma relação intrínseca com sua concepção e gramática. O ensino do latim, portanto, não se limita à instrumentalização de um idioma, mas pode ser pensado como um eixo transversal tão potente para a aprendizagem, como são as demais linguagens, na medida em que aprofunda a nossa intimidade com as estruturas que possibilitaram a produção do conhecimento clássico que está na base da nossa cultura.

Este estudo tem como argumento fundante que o ensino do latim exerce uma função de desenvolvimento cognitivo dos alunos e deveria ser ampliado nos currículos do ensino básico, médio e superior a fim de promover o pleno desenvolvimento formativo dos indivíduos. Buscamos desenvolver uma discussão teórica que expõe a retração do ensino da língua latina nos currículos da Educação no Brasil como um efeito do colonialismo, que buscou limitar a expansão da Educação no nosso território. No entanto, a necessidade da atualização da discussão sobre a volta do ensino do latim para o currículo educacional é imperiosa para que essa língua não desapareça, com o aligeiramento e sucateamento do projeto de educação em nosso país. Além de pautar e atualizar a discussão sobre a necessidade de ampliação do ensino do latim, será preciso inovar em sua metodologia de ensino-aprendizagem para sincronizar suas propostas com os avanços ocorridos nas áreas da Educação, da Arte-Educação e do Ensino de Línguas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOBRE A LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O significado etimológico da palavra “lúdico” origina-se do vocábulo latino *ludus*, significando jogo, brincadeira. O jogo como Metodologia de Ensino é utilizado desde a Antiguidade Clássica e defendido pelos filósofos e educadores Aristóteles e Platão (KISCHIMOTO, 1993). Platão, já em meados de 367 a.C., apontou a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido. Afirmava que em seus primeiros anos de vida os meninos e meninas deveriam praticar juntos atividades educativas, físicas e intelectuais, que testassem suas aptidões. Segundo Ferrari:

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno, (...) formulou modelos para o ensino porque considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessível a grande número de pessoas. (FERRARI, 2003, p. 7)

Fujishima (2009) afirma que a partir da Idade Média os jogos caíram em descrédito, não só no âmbito educacional, mas também no cotidiano, por influência de uma Educação Eclesiástica. Aquele observa que, apesar disso, Rabelais, no século XV, já proclamava que o ensinamento deveria ser através dos jogos, dizendo a todos que deveriam ensinar às crianças o gosto pela leitura, pelo desenho, pelos jogos de cartas e fichas que serviam para ensinar a aritmética e até mesmo a geometria.

Segundo Ferrari, com o Cristianismo as ideias de Platão foram adaptadas, enquanto as de Aristóteles foram ignoradas até o advento do Renascimento, que marca o início da Idade Moderna. A partir do Iluminismo, a Educação passa a ser um direito de todos, garantido pelo Estado, um dos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa. Segundo Ferrari:

Essa tarefa do Estado ganhou especial realidade na França, após a Revolução Francesa (1789). A escola tornou-se, então, não só a grande construtora da nação francesa como também a instituição que garantiria uma certa homogeneidade entre os cidadãos e, daí, pelo mérito, a

diferenciação de cada qual. Como dever do Estado será expandida por toda a França. (FERRARI, 2003, p. 9)

Após a Revolução Francesa e sua influência no mundo contemporâneo, o lúdico passa a conquistar cada vez mais espaço na sala de aula. Miranda (1984) enfatiza a importância das atividades físicas e lúdicas em países europeus desde o século XVIII. Segundo ela, mesmo havendo uma desconfiança quanto ao caráter educativo do jogo, com o avanço da psicologia, a ludicidade na aprendizagem tem evoluído bastante.

Kishimoto (2006) enfatiza que é complicado definir o “jogo”, pois essa definição vai depender da cultura em questão. Mostra que, no Brasil, as definições de jogo, brincadeira e brinquedo são erroneamente entendidas como a mesma coisa, o que não procede, já que a peculiaridade do “jogo” é ser composto por regras, pelo manuseio de um objeto, e pelo resultado desse sistema de regras de um determinado contexto social. Kishimoto (2006) ainda observa que o brinquedo não é o fator determinante do “brincar”; ele é apenas uma ferramenta, que pode ser substituída pela imaginação.

Antunes (2000, p. 36) também comenta sobre a função do jogo, dizendo que “O jogo ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”. Assim, desejamos que a proposta de um Curso Lúdico de Latim seja um estímulo para as crianças no processo de ensino-aprendizagem de uma língua clássica.

A partir do século XIX vários teóricos apresentaram pesquisas importantes para a compreensão do lúdico como recurso precioso no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Piaget (1974), a interação entre o meio e o indivíduo é o que constrói o comportamento dos seres vivos; ou seja, os conhecimentos são produzidos espontaneamente pela criança, a partir dessa interação, em cada estágio de seu desenvolvimento. Segundo Piaget (1974, p. 48), “a Epistemologia Genética é o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos”. Piaget, assim, diz ser necessário o retorno às fontes e à gênese propriamente dita do conhecimento, do qual a epistemologia tradicional conhecia apenas os estados superiores, ou seja, apenas o final do processo de formação do indivíduo. Essa abordagem epistemológica de Piaget é interacionista, pois considera essencial a relação entre o organismo e o meio ambiente. Daí decorrem as explicações sobre a interdependência do sujeito e do objeto, em que o conhecimento é explicado através de uma evolução contínua.

No caso da ludicidade, essa interdependência se dá entre a criança e o brinquedo, proporcionando aquisição de conhecimento por meio da brincadeira, como observa Lev S. Vygotsky, estudioso da origem e do desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, que no decorrer de sua obra destaca contribuições sobre o papel do brinquedo e sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança:

No brinquedo a criança consegue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer. (VYGOTSKY, 2007, p. 117 e 118)

Para Piaget, são quatro os estágios de desenvolvimento da criança:

O primeiro estágio é o Sensório-Motor (0 a 2 anos), em que a criança, bebê ainda, assimila o mundo por meio de percepções e movimentos; há um crescimento rápido do desenvolvimento físico, que resulta em novos comportamentos e habilidades. Acontece a repetição de sons e palavras nesse período.

O segundo estágio é o da Inteligência Simbólica (2 a 7 anos, período pré-operatório), em que a criança cria imagens mentais quando o objeto ou a ação está ausente; é o período da fantasia, do faz de conta, da imaginação, do jogo simbólico. Ocorre o aparecimento da linguagem, da imitação, da dramatização, com um consequente desenvolvimento nos aspectos afetivos, sociais e intelectuais da criança. A linguagem é um monólogo coletivo, ou seja, todas as crianças falam ao mesmo tempo, com socialização isolada dentro do coletivo, sem liderança e troca constante de pares. Há o “nominalismo”, quando se dá nomes às coisas de que não se sabe o nome, a “teimosia” e o “egocentrismo”. Com o desenvolvimento do pensamento, há a fase dos “porquês”, a fim de satisfazer a curiosidade da criança em crescimento.

No terceiro estágio, chamado de Operações Concretas (7 a 12 anos), a criança passa a ter conhecimento das regras, a ordenar objetos por tamanho e peso; há o desenvolvimento das noções temporais, espaciais, entre outras. A criança passa a pensar logicamente, estabelece relações, diminui o egocentrismo, passa a compreender outros processos.

No quarto estágio, o das relações formais (a partir de 12 anos), acontece o ápice do desenvolvimento cognitivo. A interação entre corpo, mente e sociedade passam por modificações, que exigem do indivíduo a capacidade de estabelecer relações mais

complexas entre os objetos físicos e sociais e a tomada de decisões a respeito de si mesmo, dos outros e do mundo. Ele começa a ser capaz de pensar em diferentes relações possíveis, a partir não só da realidade, mas também a partir de hipóteses. Segundo Piaget, nessa fase a pessoa atinge a forma final de equilíbrio da mente, com o padrão intelectual da idade adulta.

Escolhemos trabalhar com crianças a partir de 10 anos, porque supõe-se que já saibam ler com fluência, além de pensar logicamente, necessário para o aprendizado do latim, porque a própria língua é muito lógica e estimula a memória, além de haver uma introdução à análise sintática de um jeito indireto. Além disso, é comum se trabalhar com muitas comparações entre a língua latina e a língua portuguesa, por causa das muitas palavras portuguesas derivadas de raízes dos vocábulos latinos, além da possibilidade de identificar prefixos, sufixos e desinências latinas e compará-los com sua equivalência em português.

Segundo Vygotsky (1984, p. 27), “é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir em uma esfera cognitiva”. Para ele, a criança tem comportamentos mais avançados em uma atividade lúdica do que nas atividades da vida real. Ou seja, para ele, a ludicidade facilita o aprendizado da criança. Ao brincar, a criança aprende mais rápido e com mais prazer. Segundo Vygotsky:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (VYGOTSKY, 1998, p. 81)

Segundo Vygotsky, Luria & Leontiev (1998, p. 125), o brinquedo surge na vida infantil no princípio da idade pré-escolar, quando ela quer agir não só com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e que são acessíveis a ela, mas com objetos a que ela ainda não tem acesso, e que são objetos pertencentes ao mundo dos adultos; ela brinca para superar essa necessidade.

Para Friedman (1996, p. 41), “os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Percebe-se que há uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares; a ludicidade se mostra como

excelente recurso motivacional no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bruner, sobre o aspecto criativo no processo ensino-aprendizagem:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executam certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa (...), portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BRUNER, *apud* Brougère, 1998, p. 193)

Segundo Winnicott (1975), estudioso interessado no lúdico na formação do ser humano, é importante, nesse processo de ensino-aprendizagem, que se crie o espaço transicional, um espaço da ilusão, em que há confiança e amizade entre professor e aluno. A proposta para o ensino do latim de forma lúdica é criar um espaço transicional para a aprendizagem do latim, um espaço em que as crianças se sintam à vontade, tenham prazer em estar ali, facilitando o aprendizado de uma língua tão importante quanto o latim. O objetivo deste projeto, portanto, é que esse espaço seja não só de brincadeiras e jogos relacionados à gramática ensinada, mas também criativo, com uso de intervenções artísticas das mais variadas, como desenho, modelagem, origami, teatro, música, e também jogos no computador, além do início de uma apreciação de obras de arte. Para Winnicott, o “brincar” é valioso, pois “é com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem” (1975, p. 93). Winnicott (1975, p. 63) observa, ainda, que “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais”.

A respeito da necessidade de jogar do ser humano, Huizinga (1996, p. 10) diz que o “jogo é uma atividade voluntária”, e que o fascínio do jogo é tão grande, que “é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (1996, p. 11).

Huizinga ainda afirma que:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. HUIZINGA, 1996, p. 5)

Nessa fascinação descrita por Huizinga, há uma evasão da vida “real” e imersão no “mundo do faz-de-conta”, que apesar disso não possui uma não “seriedade do jogo”. Para Huizinga (1996, p. 11), “esta consciência do fato de “só fazer de conta” não impede

de modo algum que o jogo se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento”.

Santos (1999) salienta que o lúdico significa “brincar” e neste ato apresentam-se as brincadeiras, os brinquedos e os jogos. Ela afirma que:

O brincar está sendo cada vez mais utilizado na educação, construindo-se numa peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento. (SANTOS,1999, p. 115)

Benjamin faz também uma reflexão da brincadeira na educação da criança:

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (BENJAMIN, 1994, p. 253)

Vários importantes teóricos da pedagogia infantil reconhecem o valor do “brincar” tanto no desenvolvimento das crianças quanto nas práticas educativas. Essa afirmação é confirmada por Kishimoto e Pinazza, quando dizem que:

Ao postular o brincar como a fase mais significativa do desenvolvimento da criança, Froebel (1896, p.55), aproxima-se de Vygotsky (1988):

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio (a infância), e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação autoativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2008, p.48-49)

Mostrando como é importante para a criança brincar, Teles (1997, p. 49) diz que “A criança brinca para descarregar sua energia, para se preparar para a vida, para dar expansão as suas tendências reprimidas, para afirmar-se, para realizar suas aspirações, para aprender a lidar com a realidade”.

3. O ENSINO DA LÍNGUA LATINA NO BRASIL

Leite e Castro (2014) mostram um panorama do ensino de línguas clássicas no Brasil, principalmente do latim, desde o período colonial até o séc. XXI, quando a língua latina passou a ocupar um espaço mínimo nos currículos universitários e apenas nos cursos de Letras. Depois do fim do Império Romano do Ocidente, no séc. V d. C., tanto o latim quanto a cultura clássica ainda foram considerados fundamentais para a formação do homem letrado. Embora não se falasse mais latim, o idioma permaneceu sendo usado por religiosos, filósofos e cientistas. Até o século XVIII, o latim não só era uma língua de cultura, mas também a língua oficial da Igreja Católica.

3.1 O latim ensinado pelos jesuítas

A história do ensino de latim no Brasil começa com a chegada dos padres da Companhia de Jesus² em 1549, marcando o começo das iniciativas educacionais dos colonizadores. Os jesuítas tinham como base de seu exercício educacional a *Ratio Studiorum*³, um manual que organizava o sistema educacional e o currículo a ser seguido pelos padres professores da Ordem de Jesus. Para Luís Freire, o sistema pedagógico dos jesuítas era tradicional e literário: “O método de ensino utilizado pelos jesuítas era principalmente expositivo, livresco, com pouco ou nenhum sentido prático” (FREIRE, 2009, p. 181). O estudo da língua latina e das humanidades era imprescindível; os alunos entravam em contato com o latim desde cedo, que era, não só uma disciplina em si, mas o instrumento pelo qual todo conhecimento era transmitido; o veículo de informação e estudo de muitas outras disciplinas curriculares.

² A Companhia de Jesus, criada em 1539 por Inácio de Loyola, surgiu quando a Igreja Católica esforçava-se na contrarreforma, resposta aos eventos de dissidência, perda de hegemonia e de domínio religioso em algumas regiões da Europa durante os séculos XVI e XVII. A Companhia foi reconhecida em 1540 pelo Papa Paulo III e possuía poucos membros, pois, segundo a primeira legislação, a ordem só poderia ter no máximo 60 membros. Sua grande popularidade fez com que abolissem essa limitação, e logo a Companhia de Jesus se disseminou, inclusive nas colônias espanholas e portuguesas no continente americano, em que realizava missões de evangelização e propagação da fé (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 171).

³ A *Ratio Studiorum* era um unificador do método da Companhia e, por isso, ordenava minuciosamente de que modo as aulas de cada disciplina deviam ser ministradas nos níveis do ensino, indicando também a postura e abordagem adequadas para os professores e coordenadores dos colégios da Ordem. Pode-se dizer que aquele documento, de 8 de janeiro de 1599, se aproxima dos documentos hoje norteadores da educação básica brasileira, não quanto ao conteúdo e preceitos, mas na medida em que procura demarcar as práticas docentes em sala de aula, mantendo a uniformidade do projeto. A formação acadêmica ocidental nos séculos XVI e XVII era definida pelo projeto educacional jesuíta, que foi responsável, também, por instruir as camadas menos favorecidas da população europeia e pelo letramento dos indígenas (LEITE; CASTRO, 2014, p. 6)

Os estudos clássicos e o ensino do latim também eram definidos pela *Ratio Studiorum*. Tais disciplinas eram ministradas de acordo com uma leitura do mundo clássico, mas tolhida pelos dogmas do cristianismo: primeiro pelos Pais da Igreja e, mais tarde, pelos homens letrados do Renascimento. Observa-se, a seguir, um fragmento da *Ratio Studiorum*, como exemplo desse filtro:

Que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma. (FRANCA, 1952, p. 6)

Pode-se inferir que essa recomendação⁴ fosse a respeito, sobretudo, de autores clássicos que não observavam, em suas obras, as virtudes e valores abraçados pela doutrina cristã. A posição ocupada pelo latim no currículo das escolas jesuítas está relacionada ao uso do latim no mundo letrado europeu do período. Naquele momento, o latim já se desprendera do mundo clássico e já há muito não era mais a língua que representava apenas o povo, a cultura e a literatura romanos. Todos os demais povos europeus tinham dele se apropriado e utilizado como sua própria língua, e isso se vê refletido no currículo jesuítico, que usava o latim não só na recuperação dos elementos da cultura clássica, mas principalmente como veículo de expressão do pensamento e cultura europeus contemporâneos. O papel do ensino de latim se dava pelo resgate e manutenção de elementos clássicos da antiguidade e dava à língua latina o lugar de principal propagador do pensamento cristão e leigo (LEITE; CASTRO, 2014, p. 58).

3.2 A Reforma Pombalina

A educação jesuítica vigorou durante dois séculos no Brasil e em muitas outras partes do mundo; entretanto, o poder acumulado pela Companhia de Jesus nesse tempo era visto como ameaça à soberania de muitos países e até mesmo da própria Igreja. Após muitas retaliações no séc. XVIII, os jesuítas foram expulsos da França em 1764 e da Espanha em 1767. Em Portugal, com o Alvará de 18 de junho de 1759 do Marquês de Pombal, a educação ministrada pela Companhia de Jesus teve seu fim em todas as regiões

⁴ As edições *Ad Usam Delphini* ou *In Usam Delphini* foram um eloquente exemplo deste desejo da manutenção dos textos clássicos latinos como base indispensável da formação do homem educado e instruído, mas limpos de tudo o que afrontasse a fé ou a moral cristãs. Volpilhac-Auger (1997) faz uma discussão acerca desses textos e sua função pedagógica.

do império e os jesuítas foram expulsos das terras portuguesas. Em 1773, o Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia de Jesus⁵.

Ao expulsar os jesuítas, o Marquês de Pombal banuiu praticamente todos os professores da colônia. Influenciado pelos ideais iluministas, desejava substituir a organização eclesiástica do ensino por uma metodologia laica (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470). Para que isso pudesse acontecer, o rei D. José instaurou, através do Alvará de 1759, o sistema de aulas régias, para que fosse possível não só “lutar contra a decadência dos estudos, ‘mas restituir-lhes aquele antecedente ilustre que fez os portugueses tão conhecidos na república das letras’” (ALMEIDA, 2001, p. 73). Segundo o Alvará, o ensino jesuítico havia interrompido a tradição do humanismo quinhentista, que agora precisava ser restaurado.

O verdadeiro método de estudar (1746), de Verney, foi a mais importante obra do período, cujas proposições nortearam as reformas pombalinas. Verney postulava o ensino de literatura através do português, do latim, da retórica e da poética. Essas disciplinas, apesar de serem as mesmas, tinham função diferente. Em relação ao ensino de latim, o autor critica o modo ineficaz através do qual os jesuítas ministravam-no, em que muito tempo era dedicado à memorização de regras gramaticais, mas pouco à leitura e a exercícios que poderiam oferecer ao aluno uma fluência no idioma. Essa observação proposta em *‘O verdadeiro método de estudar’* pressagiava uma ambiguidade com a qual os professores de latim ainda hoje precisam lidar, em que o estudo com foco em processos gramaticais faz oposição aos métodos de leitura. Verney dizia que o método jesuíta era ineficaz porque tinha por consequência alunos que, após anos de estudo, não conseguiam ler o latim com fluência.

O autor defendia que somente através dos textos dos grandes autores latinos os jovens poderiam compreender e conhecer a cultura clássica, o que tornava o estudo do latim altamente necessário. Observando o ensino de latim dos jesuítas e o proposto por Verney, vê-se que cada uma dessas orientações pedagógicas enxergava o latim de modo distinto:

O latim dos jesuítas era ensinado e empregado como uma língua universal, viva e falada no seio da Igreja. Já o ensino da língua latina proposto pela reforma terá um caráter totalmente diverso, na medida em que o latim será encarado como língua morta, deixando de ser uma língua falada para ser valorizada como herança. E, por isso, o ensino do latim impõe-se,

⁵ PEDRO (2008) e BANGERT (1985) falam sobre a história da Companhia de Jesus no Brasil e no mundo.

obrigatoriamente, na língua materna, com a proibição, pelo menos nos primeiros anos, de se falar latim nas aulas (ALMEIDA, 2001, p. 76).

Os alunos dos jesuítas não possuíam a proficiência na língua latina, fato que faz oposição ao propósito do ensino jesuíta, ou seja, de que o latim era língua viva e, portanto, falada, ouvida, lida e escrita. Já o método de Verney almejava uma proficiência na leitura da língua latina, assim se aproximando dos métodos modernos que propõem o latim como língua viva. Entretanto, Verney considerava o latim uma língua morta, por não ser mais falada ou escrita, apesar de enfatizar a importância dos clássicos como tradição. No século XX, os métodos que propunham o ensino de gramática normalmente não se associavam com o ensino de latim como língua viva, mas como leitura, um “latim instrumental”. Porém, no Brasil não houve a concretização das propostas de Verney. Sobre a reforma de ensino feita pelo Marquês de Pombal, Maciel e Shigunov Neto destacam que:

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

Esses autores ainda observam que as propostas educacionais implantadas não possuem uma continuidade e destacam que essa não continuidade seria uma característica na Educação brasileira: “A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472).

Almeida (2000) observa, sobre o ensino público brasileiro, que a Coroa e o governo colonial desejavam, na verdade, frear o desenvolvimento da instrução pública do povo, a fim de reprimir um espírito nacionalista que aflorava.

Após dezesseis anos da expulsão dos jesuítas, as primeiras escolas com cursos graduados e sistematizados foram instituídas, sendo já um passo na direção da laicização do ensino. A inexistência de professores sem algum vínculo com instituições religiosas foi um empecilho para essa laicização do ensino, e, na ausência dos jesuítas, os beneditinos e franciscanos, principalmente, começaram a assumir o papel de educadores (LEITE; CASTRO, 2014, p. 62). Por esse motivo se explica que, no Brasil, os que tiveram aulas de latim na escola, tiveram-nas ministradas por “padres-professores”.

3.3 O latim no séc. XIX

No século XIX, com a instalação da família real portuguesa no Brasil, cursos de diversas áreas foram criados. A fim de se preparar belicamente para a proteção militar da Colônia, foram criadas as Academias Militar e da Marinha. Os currículos⁶ desses novos cursos e das escolas militares contemplavam disciplinas mais importantes naquela época, como a matemática e a física, mas deixando de lado o estudo das humanidades, sendo as aulas de línguas vivas os únicos cursos de humanidades instituídos pelo governo, úteis para a comunicação com seus aliados falantes de outras línguas (BOAVENTURA, 2009, p. 130).

Leite e Castro (2014, p. 64) mostram que, “nesse momento, o ensino das línguas clássicas começa um movimento de entrincheiramento, sendo primeiro relegado a nichos, reservado aos que decidiam por uma carreira voltada para as humanidades, tal como o Direito, e enfim sumindo dos currículos gerais”.

Principalmente a partir da década de 1920, vários intelectuais se posicionaram a favor de uma remodelação do currículo da escola básica e secundária, de forma que ela servisse melhor à sociedade moderna. Os estudos clássicos (latim e grego) passaram a ser muito criticados, principalmente quanto à sua utilidade e necessidade para a sociedade, embora quase todo o ensino de humanidades estivesse sendo contestado (SOUZA, 2009, p. 73).

Nesse momento, alguns setores vinculados à Igreja Católica defenderam a permanência das humanidades, principalmente da conservação do ensino do latim. Contudo, o humanismo associado ao cristianismo era cada vez mais rejeitado, levando à relação do humanismo cristão com uma cultura privilegiada, contrária à sociedade democrática, o que levou os estudos clássicos a serem cada vez mais desnecessários entre os educadores. A associação entre catolicismo e estudos clássicos foi um dos principais motivos para a predominância do Latim e do Grego quando a educação estava sob o jugo da Igreja. Essa associação também foi responsável pela queda dos estudos clássicos, à medida em que o Estado se aproximava de um processo de laicização. A forma como o latim vinha sendo ofertado nos currículos básicos e secundários ainda era baseada no

6 A título de ilustração, o currículo da Academia Militar do Largo de São Francisco de Paula, no Rio de Janeiro, era organizado da seguinte forma: No 1º ano, tinha Álgebra, Análise Geométrica, Trigonometria Retilínea e Desenho de Figura; no 2º, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva; no 3º, Mecânica, Hidráulica e Desenho de Paisagem; no 4º, Trigonometria Esférica, Ótica, Astronomia, Geodésia e Física; no 5º, Tática, Fortificação de Campanha, Química, Filosofia Química e Desenho Militar; no 6º, entravam Ataque e Defesa das Praças e Mineralogia; no sétimo, Artilharia, Zoologia, Desenhos e Máquinas de Guerra e outras matérias. Tudo isso e mais os exercícios práticos, línguas francesa e inglesa e esgrima. (BOAVENTURA, 2009, p. 134).

Método de Verney que, apesar de entender a língua latina como uma língua morta e se posicionar contrariamente ao ensino dessa língua através de gramática e repetição, era o que ainda acontecia no ensino da língua clássica. A discussão acontecia sobre a permanência ou não do latim, e não de “como” ele era ou deveria ser ensinado (LEITE; CASTRO, 2014, p. 66).

Manuel Bandeira reflete sobre o ensino do latim e do grego no Ginásio (atual Ensino Fundamental II), dando um testemunho, como estudante, desse ensino através de gramática e repetição, mencionado acima:

O que deveria ser a base do estudo de letras, o latim e o grego, foi-nos ensinado no Ginásio da pior maneira. No entanto, o professor de latim, Vicente de Sousa, era homem inteligente e culto, grande latinista, mas que a negação completa para mestre de meninos! Em vez de despertar o nosso gosto pela poesia de um Virgílio (ou de um Lucrécio, tão em harmonia com o seu espetaculoso materialismo) e pela prosa de um Tácito, obrigava-nos a quebrar a cabeça com as formas arcaicas das declinações, fazia muita questão da pronúncia restituída, de que foi o introdutor no Brasil. Do professor de grego nem falemos (BANDEIRA, 1984, p. 26-7).

3.4 Reforma do currículo obrigatório: latim como optativa

Em 1942, com a reforma Capanema, os estudos clássicos tiveram um lugar privilegiado no currículo: o ensino de latim passava a ser incluído em todas as séries do curso ginásial (que atualmente corresponde aos últimos anos do Ensino Fundamental, no Brasil). Segundo Souza, a reforma Capanema foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude” (SOUZA, 2009, p. 81). Infelizmente, contudo, a língua latina não permaneceu nessa posição. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4.024/61), o latim e outras disciplinas antes obrigatórias, como a filosofia (cf. FAVERO et al., 2004), passaram a ser disciplinas optativas. Isso permitiu que os estudos clássicos desaparecessem das práticas escolares. Essa supressão dos estudos clássicos dos currículos secundários acarretou uma consequência na esfera universitária: a formação de novos professores de latim não era mais necessária. Com o tempo, o latim, assim como os estudos clássicos, foram sumindo dos currículos universitários⁷, dando

⁷ Como exemplo disso, podemos observar que, em 1997, o currículo do Curso de Letras da Universidade de Brasília (UnB) tinha dois semestres obrigatórios de latim para os estudantes, logo passando a apenas um

espaço para novas disciplinas, como a linguística. Contudo, aos poucos as influências das teorias modernas da literatura e da linguagem repercutiram positivamente na área, fazendo com que o latim sobrevivesse.

A partir da década de 80, surgem discussões sobre o papel dos estudos clássicos no âmbito universitário. Em 1985 houve o surgimento da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, o que mostrava o interesse na manutenção da área, assim como a pretensão de se discutir 68 línguas e literaturas clássicas. A partir de 1995 essas discussões aumentaram, como pode ser visto com a publicação de “Uma Estranha Língua?”, de Alceu Dias Lima (LEITE; CASTRO, p. 68).

Assim como Percy (2010, p. 194), acreditamos que ambos os posicionamentos a respeito do ensino do latim, tanto do humanismo, que via o latim como um instrumento para acessar todo um passado cultural e literário, quanto da filologia, focada em uma análise sintática e morfológica, podem se complementar, além de possibilitar o aprendizado de novas línguas (não só as neo-latinas), e uma melhor compreensão de estudos em etimologia, linguística comparativa e outros estudos linguísticos relacionados.

3.5 Iniciativas recentes em escolas no Brasil

Após a Lei de Diretrizes e Bases de 1962, o ensino das letras clássicas passou a ser optativo nos últimos anos do atual Ensino Fundamental II e Médio, o que foi progressivamente levando ao desaparecimento do estudo do latim e do grego nesses segmentos.

Anos depois, em 2013, professores e alunos do Departamento de Letras Clássicas da Universidade de São Paulo deram início ao Projeto *Minimus*, um projeto de extensão e cultura, numa parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, localizada no Butantã, em São Paulo, em que a língua latina é oferecida a alunos do 4º ano, e a língua grega para alunos do 7º ano, contemplando mais de 200 alunos. A mesma parceria foi feita com duas escolas particulares na capital paulista, em anos anteriores. Projetos similares têm sido implementados em outras cidades, como Porto Alegre (em parceria com a UFRGS) e Rio de Janeiro (UFRJ). O Instituto *Angelicum*, sediado no Rio de Janeiro, oferece desde 2016 um curso de latim específico

semestre obrigatório. A Universidade de Brasília não possui um Departamento de Letras Clássicas, assim como algumas universidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

para crianças, online, com aulas de 30 minutos. Contudo, a oferta de latim e grego ainda é pequena. O Brasil ainda se encontra longe de países da Europa, que discutem ampliar a oferta de línguas clássicas. Na França, mais de 10% dos alunos do ensino básico cursam latim (e cerca de 1% aprendem o grego). O ministro da Educação francês, Jean Michel Blanquer, tem defendido a ampliação da oferta dessas disciplinas. Em 2015, o governo português também iniciou um projeto para que as duas línguas clássicas, então restritas aos dois últimos anos do ensino médio, fossem oferecidas também nos anos iniciais⁸.

Sobre o Projeto *Minimus* em São Paulo, uma das autoras, Paula da Cunha Corrêa⁹, faz um relato de como surgiu e foi implementado. Ela conta, em seu artigo¹⁰, que em certa ocasião, tendo-se queixado a um professor mais velho pelo fim das aulas de grego e latim nas escolas do Brasil, ouviu deste que, do modo como as aulas eram dadas, foi melhor terem acabado.

Ao conhecer o método de latim para crianças *Minimus*, de Bárbara Bell, resolveu levar o projeto para escolas públicas. Ao conseguir um espaço para isso na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, os professores e autores do projeto, Paula Corrêa e Marcos Martinho dos Santos, propuseram a princípio aulas extracurriculares duas vezes por semana. Porém, foram surpreendidos pela diretora, que sugeriu acrescentar as aulas de latim e grego na grade curricular da escola, para os alunos do 4º e 7º ano, nos turnos matutino e vespertino.

Como conta Corrêa¹¹, o projeto iniciou em 2013, para quase 250 crianças. Um grupo de docentes e alunos de grego e de latim traduziu materiais didáticos¹² e, simultaneamente, apresentavam ao alunos aspectos da cultura clássica: mitologia, história, política, teatro, poesia, música, arte e arquitetura. As aulas aconteciam com dois monitores em cada classe, a princípio. Contudo os monitores, que não tinham experiência como docentes, não conseguiram manter a disciplina em sala de aula.

Os professores autores do projeto perceberam, então, que teriam que organizar o curso levando em conta que a EMEF Desembargador Amorim Lima não era uma escola

⁸ Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/iniciativas-em-escolas-no-brasil-mostram-que-o-latim-nao-esta-morto/>

⁹ Paula da Cunha Corrêa é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

¹⁰ <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180034> p. 121

¹¹ <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180034> p. 122

¹² Barbara Bell autorizou a tradução do *Minimus*, livro do aluno e do professor, cujos direitos foram mais tarde adquiridos pela Editora Filocalia. Como não havia um método de grego comparável para crianças ou jovens, diversos materiais foram adaptados (<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180034> p. 122)

convencional. Essa escola possuía um projeto pedagógico próprio¹³, inspirado na Escola da Ponte¹⁴, em que os estudantes são organizados em grupos de tutoria, com poucas aulas expositivas, e estudam através de apostilas com atividades multidisciplinares, organizadas por eixos temáticos.

¹³ Disponível em: <https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>

¹⁴ Projeto disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>

4. A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA

4.1 Arte-Educação

Ana Mae Barbosa é uma pesquisadora pioneira da arte-educação desde a década de 1970. Barbosa (1978) observa que o ensino artístico no Brasil, após sua efetivação, sofreu muito preconceito da sociedade brasileira, por quase 150 anos. Em 1971 a Educação Brasileira foi reestruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692), estabelecendo para o Segundo Grau (o atual Ensino Médio) uma educação tecnológica voltada à profissionalização de mão-de-obra para as companhias multinacionais, então com grande poder econômico no País, adquirido na ditadura militar de 1964 a 1983. Nessa época não havia cursos de arte-educação nas universidades, somente cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico (BARBOSA, 1989).

Villaça observa, sobre a educação artística, que:

nos anos 1940, a educação artística tradicional utilizava as artes visuais como principal linguagem e considerava a arte na escola como atividade complementar voltada para a distração. Somente nos anos 60 os conteúdos artísticos foram organizados, quando também iniciaram-se os cursos de licenciatura em artes (...) O ensino da arte requer as quatro instâncias do conhecimento: a produção, a crítica, a estética e a história da arte e apresenta a inclusão de características bastante comuns na prática artística, que envolvem incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, improvisação, visualização e dinamismo nos processos de pesquisa. (VILLAÇA, 2014, p. 81)

Villaça (2014, p. 81) nos mostra que foi Herbert Read, poeta e crítico de arte britânico, o responsável pela expressão “educação pela arte”. Ele dizia que a educação não deveria se referir apenas a teorias abstratas, mas percorrer os sentidos, membros e músculos dos educandos, devendo ser associada com a função imaginativa, muito presente entre as crianças e os artistas. Esse conceito de Read tem relação com as ideias de John Dewey, para quem a arte, se estiver distante da vida comum, torna-se desinteressante.

Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu "estado bruto" quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer

tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. (...) a visão de Dewey sobre a arte reclama pelo total engajamento do artífice em relação ao produto que fabrica, assim como pela consciência sobre o seu processo. (REIS; BAGOLIN, 2010, p. 315)

Em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em Arte é então considerada na organização dos currículos, por motivar o desenvolvimento do pensamento artístico, um:

modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio desse pensamento, o aluno ampliaria sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as diferentes formas da natureza e produções artísticas individuais e coletivas, de distintas culturas e épocas. Expõe-se, assim, uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana”. (PANTALEÃO, 2019, p. 2)

Assim, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte alcança então a importância de outras disciplinas no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2018, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina Arte passa a fazer parte da área de Linguagens no currículo escolar, como uma área do conhecimento que motiva a expressão, sensibilidade, imaginação e olhar crítico, tanto no fazer artístico quanto na apreciação das criações de outros.

Uma definição para o termo “arte-educação” é a utilização da arte como instrumento para abordagem de temas de áreas diversas (VILLAÇA, 2014, p. 74), que além de discutir sobre o conceito de arte e alguns de seus elementos constitutivos, também observa sua aplicação na abordagem de princípios e conteúdos referentes a outras áreas do conhecimento humano, como no caso de uma língua. No caso deste projeto, a língua latina.

Pantaleão (2019) ainda observa que “o ensino da Arte deve manter um diálogo com os outros segmentos do currículo em que seus objetivos estejam direcionados na aprendizagem do estudante”, e “as habilidades e competências assimiladas pela aprendizagem de Arte colaboram positivamente na aprendizagem dos demais componentes e áreas curriculares” (Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas). A Arte na escola é um componente curricular que:

possui conteúdos e ações de aprendizagem próprios. Compreendida como manifestação humana ancestral, seu estudo na educação escolar tem como objetivo expandir as possibilidades de participação social e o desfrute do patrimônio cultural material e imaterial em sua pluralidade, como bem de direito do aluno que queremos formar (IAVELBERG, 2003, p. 9).

O ensino da arte, no Brasil, foi renovado por Ana Mae Barbosa na década de 80 com uma proposta triangular, que trata da apreciação, produção e contextualização. Para Barbosa, através da produção de arte a criança pensa de modo inteligente sobre a criação de imagens visuais (fazer artístico este que propomos na oficina ao final deste projeto por meio de desenhos a partir das palavras latinas aprendidas em cada aula); a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo das obras de arte; e a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual e as imagens fixas e móveis (por essa razão o uso de imagens de obras de arte nas aulas da oficina proposta aqui, mesmo que sem ordem cronológica, a princípio) (*apud* SILVA, 1999, p. 51).

Sobre o conceito de arte-educação, o Coordenador da Rede Brasileira de Arte-educadores Ney Wendell postula o seguinte:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (WENDELL, N. [Sem título]. Destinatário: Iara Villaça. [S. L.], 21 mar. 2010. 1 mensagem eletrônica.)

Os jogos e intervenções artísticas pretendidos nesse processo de ensino-aprendizagem lúdico da língua latina devem ser planejados pelo professor, como mostra Antunes (ANTUNES, 1998, p.36), dizendo que não se deve “jamais pensar em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento”. Mas esse planejamento, essa rigorosidade, não tem a ver com o discurso “bancário”, que apenas transfere o objeto ou conteúdo, como mostra Paulo Freire (1996, p. 14). Esse planejamento metódico deve, para ele, reforçar a capacidade crítica do educando, assim como sua curiosidade e insubmissão. Freire continua, explicando que:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E

essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 14)

Sobre o processo de ensinar, Freire diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2001, p. 52). É o que pretendemos com este projeto, entre outros.

A seguir, temos a linha do tempo do ensino de Arte no Brasil:

1816 Durante o governo de dom João VI, chega ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa e é criada a Academia Imperial de Belas Artes. Seguindo modelos europeus, é instalado oficialmente o ensino de Arte nas escolas.

1900 Até o início do século 20, o ensino do desenho é visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. São valorizados o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico.

1922 Apesar da efervescência das manifestações da Semana de Arte Moderna, o ensino segue as tendências da escola tradicional, que defende a necessidade de copiar modelos para treinar habilidades manuais.

1930 O compositor Heitor Villa-Lobos, no governo de Getúlio Vargas, institui o projeto de canto orfeônico nas escolas. São formados corais, que se desenvolvem pela memorização de letras de músicas de caráter folclórico e cívico.

1935 O escritor Mario de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, promove um concurso de desenho para crianças com tema livre. O ganhador recebe uma quantia em dinheiro.

1948 É criada no Rio de Janeiro a primeira "Escolinha de Arte", com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática. Em 1971, chega a 32 o número de instituições particulares desse tipo no país.

1960 As experimentações que marcam a sociedade, como o movimento da bossa nova, influenciam o ensino de Arte nas escolas de todo o país. É a época da tendência da livre expressão se expandir pelas redes de ensino.

1971 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Artística (que inclui artes plásticas, educação musical e artes cênicas) passa a fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

1973 Criação dos primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico.

1989 Desde 1982 desenvolvendo pesquisas sobre três ideias (fazer, ler imagens e estudar a história da arte), Ana Mae Barbosa cria a proposta triangular, que inova ao colocar obras como referência para os alunos.

1996 A LDB passa a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro¹⁵.

4.2 Transdisciplinaridade – Conhecimento sem fronteiras disciplinares

A transdisciplinaridade é defendida por muitos filósofos e pensadores como um novo modo de realizar as práticas educativas. Jean Piaget (1896-1980) foi o primeiro estudioso a falar em transdisciplinaridade, que seria um nível elevado de integração contínua dos conhecimentos. Ou seja, não há mais disciplinas separadas umas das outras, mas uma relação entre os saberes, todos igualmente importantes.

Oliveira (2009) observa que algumas escolas com diretrizes holísticas começaram a propor práticas transdisciplinares. Porém, por ser algo recente e inovador, houve dificuldades conceituais para aplicar a transdisciplinaridade nas escolas brasileiras, que são seriadas, segmentadas e com forte apelo tradicional. Assim mesmo, muitas iniciativas interdisciplinares têm sido propostas nas últimas décadas. Sobre essa questão, Oliveira explica que, desde a Lei 5692/71¹⁶ as propostas pedagógicas eram a polivalência, a monodisciplinaridade, e a multidisciplinaridade. Não se conheciam projetos inter ou transdisciplinares no ensino-aprendizagem de Arte, e a polivalência era a abordagem de conteúdos de linguagens diferentes, mas sem estabelecer correlações entre eles. Porém:

Os problemas decorrentes desta delimitação de campo têm sido a inadequação e a superficialidade, além da fragmentação de objetivos, conteúdos e métodos, para sermos sucintos. A monodisciplinaridade é como denominamos aulas de Arte ministradas por um único professor, cujos conteúdos e práticas abordados são relacionados à área específica da sua formação. Isto seria o mais adequado se cada escola pudesse dispor de professores formados nas áreas das diversas linguagens. Esta é o que aparenta ser a situação mais comum no caso brasileiro: o professor ministrando conteúdos relacionados a uma única linguagem;

¹⁵ Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais / *Metodologia do Ensino da Arte*, Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria. F. de Rezende e Fusari / *Para gostar de aprender Arte: Sala de aula e formação de professores*, Rosa Iavelberg.

¹⁶ “A lei nº 5692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período”. QUEIRÓS, Vanessa. A Lei nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: Concepções e representações. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

entretanto, como também parece ser mais comum a escola ter um único professor para o ensino de Arte, o sistema, no seu conjunto, acaba sonhando à totalidade dos alunos – de escolas inteiras – um referencial mínimo de conhecimentos das linguagens artísticas oficialmente consideradas como disciplinas do campo da arte. (OLIVEIRA, 2009, p. 2)

Consideramos que a oficina proposta neste projeto seja transdisciplinar, pois relaciona dois saberes igualmente importantes: a Arte e o latim. Oliveira (2009) nos mostra que o francês Étienne Souriau (1983) discutia as analogias e diferenças entre uma catedral e uma sinfonia, entre um quadro e uma ânfora, ou entre um filme e um poema, fornecendo as bases estéticas para a possibilidade de interrelacionar formas estéticas de natureza distinta. Isso se chama **intersemiose**, que são as relações entre textos dessemelhantes, buscando os efeitos de sentido entre eles. “Ao considerar cada todo significante como um texto, considera-se cada todo significante uma unidade de análise. E na condição de objeto de análise, os textos – visuais, verbais, audiovisuais, sonoros, gestuais, cênicos, sonoros – podem ser relacionados” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Na oficina proposta neste projeto, pretende-se relacionar textos escritos (em latim) e textos visuais (obras de arte), entre outros.

5. PLANEJAMENTO DAS AULAS

Poderia dizer que o futuro da Arte-Educação no Brasil está ligado a três propostas complementares: uma primeira proposta seria o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação em geral. A necessidade da capacidade de leitura de imagens poderia ser reforçada através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e a experiência em arte-educação na XIX Bienal de São Paulo são exemplos correntes desta tendência. (BARBOSA, 1990, p. 181)

Como salienta Ana Mae Barbosa, a leitura de imagens ganha força por meio da relação entre imagem e cognição. Baseado nessa ideia, uma das atividades propostas para as crianças na oficina ao final deste trabalho será a identificação de palavras em latim com obras de arte, dando seu nome e autor e, com o tempo, relacionando-as com seu lugar na História da Arte. Concordamos com Pantaleão sobre a importância do contato com diferentes linguagens artísticas, que nos diz que:

A aprendizagem do mundo das artes prepara os alunos a realização de leituras críticas e perspicazes das diferentes formas de manifestação das culturas e dos contextos em que a arte é gerada, conferindo significado ao que se aprende, porque abre campo para que cada estudante construa sua identidade cultural dialogando simbolicamente com as imagens de que desfruta, com as músicas que houve, com os espetáculos de dança e teatro que assiste e com as informações que tem acesso, especialmente as produções contemporâneas. Desse modo, o contato com as diferentes linguagens artísticas é um aprendizado que expande as possibilidades de participação social. (PANTALEÃO, 2019, p. 4)

A oficina proposta neste trabalho tem a previsão de 4 encontros de 50 minutos e será ministrada em uma Escola Pública do Distrito Federal para alunos acima de 10 anos. Não foi possível desenvolver uma experiência prática de aplicação dessa oficina neste momento, devido à pandemia e à necessidade de simplificar as expectativas quanto a esse projeto.

A oficina está organizada em atividades de arte-educação tais como desenho, origami, modelagem com massa de modelar, colagem, pintura, jogos no computador, teatro e música, com a finalidade de trabalhar conteúdos mais específicos do ensino do latim.

A seguir, descrevemos as aulas de latim desenvolvidas com base nessa abordagem lúdica, proveniente da arte-educação, com avaliações propostas ao final:

5.1 Aula 1

a) Objetivos:

- Apresentar alguns substantivos da primeira declinação latina;
- Explicar um acento gráfico latino, a “braquia”;
- Treinar separação de sílabas e o acento tônico em português;
- Aprender o significado desses substantivos em português;
- Testar a aquisição dos significados das palavras em latim por meio de jogos eletrônicos no site www.wordwall.net (o link do exercício encontra-se adiante, no item 1.4);
- Reconhecer as palavras em português derivadas dos vocábulos latinos mostrados, observando que a raiz é a mesma;
- Apresentar algumas obras de arte por meio dos jogos eletrônicos, dando seu título e autor, mas sem ainda dizer de que período da História da Arte fazem parte;
- Motivar a expressão, criatividade e imaginação por meio de desenhos feitos pelos alunos, a partir das palavras aprendidas nesta aula.

b) Começar com cartas com a palavra em latim de um lado e com seu significado em português do outro (colocar a palavra latina e seu significado na mesma cor):

puēlla (menina); **femīna** (mulher); **rosa** (rosa); **nauta** (marinheiro); **agrīcola** (agricultor)

b.1) Mostrar só o nominativo singular (o nominativo singular é o caso em que uma palavra está quando é o sujeito da frase; uma desinência específica indica o caso). Porém, não explicar isso ainda para os alunos, só fazê-los perceber que todas terminam com “a”.

c) Treinar com os alunos a divisão de sílabas das palavras vistas em português, assim como seu acento tônico, repetindo com eles em voz alta;

c.1) Em seguida, explicar um acento gráfico latino, a “braquia” (quase como um “u”, grafado sobre a vogal), mostrando que ela indica que o acento forte (tônico) fica na sílaba anterior, e também mostrar que em palavras de duas sílabas, o acento tônico fica na sílaba anterior. Explicar um acento gráfico latino, a “**braquia**”; explicar utilizando as palavras **femīna** e **agrīcola**, do exercício anterior. Quando a palavra latina tiver só duas sílabas,

como “rosa” e “nauta”, o acento forte cai na penúltima sílaba, sempre; ou seja, em “ro-” e “nau-”. Os acentos tônicos estão sublinhados a seguir:

femīna : mulher

rosa : rosa

agricōla : agricultor

nauta : marinheiro

d) A seguir será proposto que os alunos entrem na plataforma de jogos wordwall.net para lá jogarem um jogo no qual eles relacionarão as palavras latinas aprendidas com obras de arte, mostradas ao fim das aulas neste projeto. Este jogo pode ser visto em: <https://wordwall.net/pt/resource/14161636/vocabul%c3%a1rio-latim-primeira-declina%c3%a7%c3%a3o> . Mostrar para os alunos que há vários jogos para este primeiro exercício, clicando na lateral direita da página.

e) Em seguida serão mostradas, por meio de cartas, palavras que derivam dos substantivos latinos mostrados; as raízes serão marcadas com a mesma cor em que os vocábulos latinos foram apresentados (dar o significado das palavras derivadas oralmente, e logo em seguida repetir seu significado com os alunos). Explicar para os alunos que a raiz é a mesma, apesar de às vezes não aparecer toda, como originalmente na palavra latina:

e.1) De “femīna” vêm:

- feminino
- feminilidade
- fêmea
- feminismo
- feminista

e.2) De “rosa” vêm:

- roseira
- rosácea
- rosário- roseta

e.3) De “agricōla” vêm:

- agrícola
- agricultura
- agricultor

e.4) De “nauta” vêm:

- nauta
- náutico
- nautografia

f) Por fim, será pedido para os alunos para fazerem um desenho representando uma ou mais palavras em latim aprendidas nesta aula, escrevendo a(s) palavra(s) no desenho (parte subjetiva).

5.2 Aula 2

a) Objetivos:

- Apresentar o Infinitivo e o Indicativo Presente da primeira conjugação latina;
- Comparar as raízes entre o verbo latino e seu significado em português;
- Aprender a identificar a raiz de um verbo latino;
- Comparar o Indicativo Presente latino com o Indicativo Presente em português;
- Começar a identificar, tanto nos verbos em latim quanto nos verbos em português, a raiz, vogal temática e desinências número-pessoal;
- Comparar os pronomes pessoais latinos com seus correspondentes em português;
- Apresentar o “mácron”, outro acento gráfico latino;
- Comparar o infinitivo dos verbos em latim com o infinito dos verbos correspondentes em português;
- Testar a memória com o jogo correspondente no www.wordwall.net (o link do jogo será disponibilizado mais adiante, no item 2.9);
- Motivar a expressão, criatividade e imaginação por meio de desenhos feitos pelos alunos, a partir das palavras aprendidas nesta aula.

b) Em primeiro lugar, será apresentado o verbo latino “amāre”, da primeira conjugação, que será comparado com o verbo “amar”, em português. Mostrar que encontramos a raiz de um verbo latino retirando a terminação “-āre” :

amāre: amar (Tirando a desinência “are” do verbo latino, sobra a raiz “am”)

c) Mostrar o Indicativo Presente latino ao lado do Indicativo Presente em português (fazer cartas com cores diferentes para a raiz, vogal temática e desinências):

INDICATIVO PRESENTE			
	latim		português
Ego	am <u>o</u>	Eu	am <u>o</u>
Tu	am <u>as</u>	Tu	am <u>as</u>
Ille	am <u>at</u>	Ele	am <u>a</u>
Nos	am <u>ā</u> mus	Nós	am <u>a</u> mos
Vos	am <u>ā</u> tis	Vós	am <u>a</u> is
Illi	am <u>ant</u>	Eles	am <u>a</u> m

Legenda:

verde: raiz

azul: vogal temática

vermelho: desinência

d) Dar um tempo para os alunos analisarem os dois verbos acima e depois perguntar o que viram de diferente e semelhante entre os dois. Após eles dizerem suas observações, mostrar para eles que as raízes entre os dois verbos são iguais, a vogal temática também, e mostrar as mudanças na desinência número-pessoal (que por enquanto só será chamada de “desinência”) do vocábulo latino para seu correspondente em português:

RAIZ:

AM

VOGAL TEMÁTICA:

A

DESINÊNCIA:

Na primeira pessoa do singular se manteve igual:

AMO

Na segunda pessoa do singular se manteve igual:

AMAS

Na terceira pessoa do singular, o “T” caiu:

AMA

Na primeira pessoa do plural, o “MUS” virou “MOS”:

AMAMOS

Na segunda pessoa do plural o “TIS” perdeu o “T”:

AMAVIS

Na terceira pessoa do plural o “NT” virou “M”:

AMAM

e) Comparar também os pronomes pessoais, mostrando que alguns ficaram quase os mesmos, com o acréscimo do acento agudo em português. Exemplo disso são “nos” e “vos”, pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa do plural, respectivamente, que na língua portuguesa ficaram “nós” e “vós”, ambos com acento agudo; e também “ille” e “illi”, que ficaram “ele” e “eles” (“illa” e “illae”, 3ª pessoa do singular e plural femininos, respectivamente, serão vistos depois):

LATIM	PORTUGUÊS
ille	ele
nos	nós
vos	vós
illi	eles

f) Apresentar aos alunos o segundo acento gráfico do latim, o “mácron” (representado por uma espécie de hífen em cima da vogal), e explicar que ele indica que o acento forte vai

na sílaba em que ele está. Explicar e mostrar a primeira e a segunda pessoa do plural latinos com esse acento, e pedir para todos juntos, alunos e professor/a, ler em voz alta o indicativo presente, tanto latino quanto português, no modelo do indicativo presente anteriormente exposto:

1ª pessoa do plural: **amāmus**

2ª pessoa do plural: **amātis**

g) Dividir os alunos em quatro grupos, e entregar um verbo no indicativo presente para cada grupo, todos com pedaços cortados referentes à raiz, vogal temática e desinências, nas cores da legenda anterior.

g.1) Deixar o modelo anterior exposto, embaralhar tudo e marcar o tempo para os alunos colocarem na ordem certa. Os novos verbos da primeira conjugação a serem mostrados aos alunos neste momento são: “**navigāre**” (navegar), “**laborāre**” (trabalhar), “**cantāre**” (cantar) e “**orāre**” (rezar).

g.2) Ir trocando os verbos de grupo para que todos os estudantes vejam todos os verbos. Depois que os verbos estiverem montados, todos devem lê-los em voz alta, alunos e professor/a:

INDICATIVO PRESENTE

Ego	navĭgo	labōro	canto	oro
Tu	navĭgas	labōras	cantas	oras
Ille	navĭgat	labōrat	cantat	orat
Nos	navĭgāmus	laborāmus	cantāmus	orāmus
Vos	navĭgātis	laborātis	cantātis	orātis
Illi	navĭgant	labōrant	cantant	orant

h) Comparar o infinitivo latino dos verbos da primeira conjugação apresentados até aqui, e comparar com o infinitivo em português:

navigāre = navegar, **laborāre** = trabalhar, **cantāre**=cantar, **orāre** = rezar

i) Ir para o jogo correspondente ao indicativo presente em <https://wordwall.net/pt/resource/14379431/indicativo-presente-do-verbo-am%c4%81re> e pedir aos alunos que façam os jogos relativos ao indicativo presente.

j) Montar pequenas frases com os substantivos e verbos aprendidos, só com o nominativo singular e a terceira pessoa do singular dos verbos. Por exemplo:

Agricōla labōrat. – Femīna cantat. – Nauta navīgat. – Rosa amat.

k) Pedir aos alunos para fazerem desenhos inspirados nas obras de arte vistas nesta aula, no www.wordwall.net, escrevendo as palavras em latim relacionadas às imagens escolhidas como inspiração.

5.3 Aula 3

a) Objetivos:

- Apresentar o nominativo plural e compará-lo com o nominativo singular já visto;
- Apresentar a terceira pessoa do plural dos verbos no indicativo presente e comparar com a terceira pessoa do plural dos mesmos verbos no indicativo presente;
- Observar as desinências número-pessoais dos verbos na terceira pessoa do singular e também do plural;
- Aprender a pronúncia da desinência latina “-ae”, pela pronúncia reconstituída¹⁷;
- Testar a aquisição das palavras aprendidas nesta aula por meio de jogos eletrônicos no site www.wordwall.net (o link do exercício encontra-se adiante, no item 3.4);
- Motivar a expressão, criatividade e imaginação por meio de desenhos feitos pelos alunos, a partir das palavras aprendidas nesta aula.

b) Mostrar o nominativo plural dos substantivos com a terceira pessoa do plural dos verbos, dando a tradução, e marcando as desinências com cor diferente. Pedir aos alunos para comparar as duas colunas, como abaixo (Mostrar que a pronúncia da desinência

¹⁷ A pronúncia reconstituída, ou restaurada, é a pronúncia que tenta reconstituir/restaurar a pronúncia do período clássico da literatura latina, que durou, aproximadamente, do séc. I a.C. ao séc. I d.C.

latina “-ae” é “ai” em português, pela pronúncia restaurada, que será explicada em aula futura):

femīna cantat: a mulher canta

nauta navigat: o marinheiro navega

agricōla labōrat : o agricultor trabalha

femīnae cantant: as mulheres cantam

nautae navigant: os marinheiros navegam

agricōlae labōrant : os agricultores trabalham

c) Embaralhar cartas com nominativo singular e plural dos substantivos e verbos na terceira pessoa do singular e do plural, vistos até aqui, e fazer um jogo de memória (um bom exercício mnemônico, também, é pedir para os próprios alunos fazerem as cartas). Como exemplo, temos:

femīna – cantat – femīnae – cantant – agricōla – labōrat – agricōlae – navigant

d) Pedir aos alunos que vão para o site “wordwall”, para o exercício correspondente, que combina os nominativos com os verbos. O jogo está em <https://wordwall.net/pt/resource/14376669/nominativo-singular-com-verbo> e em <https://wordwall.net/pt/resource/14226792/nominativo-singular-e-plural-da-1%c2%aa-declina%c3%a7%c3%a3o> ; são dois exercícios no site para esta aula.

e) Pedir para os alunos recriarem, do jeito que quiserem, com desenhos, as obras de arte vistas no jogo desta aula no www.wordwall.net escrevendo as palavras relacionadas ao desenho, assim como sua tradução.

5.4. Aula 4

a) Objetivos:

- Apresentar o adjetivo feminino de primeira classe;
- Comparar as desinências do adjetivo feminino com a primeira declinação;
- Apresentar novos substantivos femininos da primeira declinação;
- Apresentar novos verbos da 1ª conjugação;
- Formar frases com as palavras aprendidas até aqui;

- Motivar a expressão, criatividade e imaginação por meio de desenhos feitos pelos alunos, a partir das palavras aprendidas nesta aula.

b) Mostrar o adjetivo feminino de primeira classe, destacando as desinências com cor diferente e comparando com as da primeira declinação, mostrando que são iguais:

SUBSTANTIVO (da 1ª Declinação)		ADJETIVO FEMININO (de Primeira Classe)	
N. sg.:	femīna	N. sg.:	bona
N. pl.:	femīnae	N. pl.:	bonae

Legenda:

N.: Nominativo

sg.: singular

pl.: plural

c) Mostrar cartas de novos substantivos femininos da 1ª declinação, com o significado atrás:

puēlla = menina; ancīlla = criada; stella = estrela; vita = vida; scientīa = ciência

d) Mostrar cartas de novos adjetivos femininos de 1ª classe, com o significado atrás:

pulchra = bela; digna = digna; libēra = livre; parva = pequena

e) Mostrar cartas de novos verbos da 1ª conjugação, na terceira pessoa do singular e do plural, com o significado atrás:

lumīnat (brilha)/lumīnant (brilham); curat (cura)/curant (curam); plorat (chora)/plorant (choram)

f) Formar frases com as palavras da primeira declinação femininas, adjetivos femininos (ambos no nominativo singular e plural) e verbos na terceira pessoa do singular e do plural (com cartas de substantivos e adjetivos com significado atrás, assim a qualquer momento de dúvida o aluno pode conferir o que significa). A seguir, os vocábulos latinos vistos:

f.1) Substantivos femininos da 1ª declinação: puēlla = menina; ancīlla = criada; stella = estrela; vita = vida; scientīa = ciência; femīna = mulher; nauta = marinheiro; agrīcola = agricultor; rosa = rosa.

f.2) Adjetivos femininos de primeira classe: pulchra = bela; digna = digna; libera = livre; parva = pequena, bona = boa.

f.3) Verbos da 1ª conjugação: amat/amant; cantat/cantant; orat/orant; navīgat/navīgant; labōrat/labōrant; lumīnat (brilha)/lumīnant (brilham); curat (cura)/curant (curam); plorat (chora)/plorant (choram).

Por exemplo:

Femīna bona cantat.

Puēlla pulchra orat.

Stella parva lumīnat.

Scientīa bona curat.

Femīnae bonae cantant.

Puēllae pulchrae orant.

Stellae parvae lumīnant.

Scientīa bonae curant.

5.5 Avaliação

A avaliação para essas aulas iniciais podem ser feitas de várias maneiras:

- Apresentar as obras de arte vistas até aqui no jogo do www.wordwall.net e perguntar que palavras latinas aprendidas se relacionam com elas;
- Pedir para escrever um dos verbos latinos vistos até aqui no indicativo presente, marcando com lápis colorido a raiz, vogal temática e desinências;
- Fazer jogos de memória com as palavras aprendidas;
- Fazer jogos de ligar as palavras com seu significado;
- Expor as palavras aprendidas e pedir para os alunos construírem frases.

6. OBRAS DE ARTE

O uso de imagens de obras de arte nas aulas do Curso Lúdico de Latim, mostradas na oficina proposta neste trabalho, no site www.wordwall.net, objetiva uma sensibilização do olhar das crianças em relação à arte. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa, na década de 80, já comentada anteriormente, traz como pilares a leitura de uma obra de arte, sua contextualização e o fazer artístico. Para Barbosa, através da produção de arte a criança pensa de modo inteligente sobre a criação de imagens visuais; a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo das obras de arte; e a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual e as imagens fixas e móveis (*apud* SILVA, 1999, p. 51). Barbosa almejava a melhora do ensino de arte nas escolas brasileiras, que passavam por uma precarização da formação docente no Brasil, na década de 80. Nossa intenção, aqui, é fazer com que os alunos se acostumem com a leitura de obras de arte, usufruindo destas e preparando os estudantes para o ensino da História da Arte. Essa aproximação com as obras de arte, além disso, propicia o desenvolvimento de um pensamento artístico e da percepção estética: “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.” (BRASIL, 1997, p. 19)

6.1 Imagens de obras de arte usadas nos jogos do wordwall.net:

- Figura 1 – Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, para *femīna* (mulher);
- Figura 2 – O Lavrador de Café, de Portinari, para *agricōla* (agricultor);
- Figura 3 – Menina com Bambolê, de Renoir, para *puēlla* (menina);
- Figura 4 – Navegar é Preciso, de Pancetti, para *nauta* (marinheiro);
- Figura 5 – Chá da Tarde, de Mary Cassat, para *femīnae* (mulheres);
- Figura 6 – Duas Meninas Lendo, de Renoir, para *puēllae* (meninas);
- Figura 7 – Dois Camponeses Plantando Batata, para *agricōlae* (agricultores);
- Figura 8 – Navio de Imigrantes, de Lasar Segall, para *nautae* (marinheiros);
- Figura 9 – Girl, de Roberto Ferruzzi, para *puēlla orat* (a menina reza);
- Figura 10 – Marinheiro, de Caspar David Friedrich, para *nauta navigat* (o marinheiro navega).

Figura 1 – Mona Lisa, de Leonardo da Vinci



Fonte: shutterstock.com

Figura 2 – O Lavrador de Café, de Portinari

Fonte: masp.org.br

Figura 3 – Menina com Bambolê, de Renoir



Fonte: pt.m.wikipedia.org

Figura 4 – Navegar é Preciso, de Pancetti



Fonte: aartemoderna.blogspot.com

Figura 5 – Chá da Tarde, de Mary Cassat



Fonte: deniseludwig.blogspot.com

Figura 6 – Duas Meninas Lendo, de Renoir



Fonte: pt.m.wikipedia.org

Figura 7 – Dois Camponeses Plantando Batata, de Vincent Van Gogh



Fonte: pt.wahooart.com

Figura 8 – Navio de Imigrantes, Lasar Segall



Fonte: mls.gov.br

Figura 9 – Girl, de Roberto Ferruzzi



Fonte: pintores.com

Figura 10 – Marinheiro, de Caspar David Friedrich



Fonte: deniseludwig.blogspot.com

7. CONCLUSÕES

Ao longo do tempo, o ensino da língua latina tem evidenciado a necessidade de estudos a fim de integrar as metodologias inovadoras provenientes das áreas da Educação e Arte Educação, a fim de oferecer um aporte mais lúdico, mais criativo e em compasso com diferentes finalidades formativas. A proposta deste estudo buscou explorar uma abordagem mais lúdica e criativa para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua clássica, combinada com uma metodologia inédita que consiste em ensinar o significado dos vocábulos latinos ao mesmo tempo em que se observam elementos mórficos como raízes, prefixos, sufixos, vogal temática e desinências, além de fazer uma comparação com as palavras da língua portuguesa derivadas daqueles e facilitar uma percepção desses morfemas no próprio português. Atividades voltadas para essa comparação dos vocábulos na língua latina e na língua portuguesa podem tanto facilitar o aprendizado de uma língua tão importante quanto o latim, quanto possibilitar uma compreensão mais profunda do português, bem como um aprendizado mais intuitivo de outras línguas, além de desenvolver habilidades cognitivas tais como raciocínio lógico, memória e noções de linguística. Além disso, a prática do desenho e a exposição de obras de arte para os alunos em sala de aula, assim como a apreciação dos desenhos dos colegas, inspira-se na proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Como vimos, para Barbosa, através da produção de arte a criança pensa de modo inteligente sobre a criação de imagens visuais; a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo das obras de arte; e a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual e as imagens fixas e móveis. Dessa forma, sugerimos que este estudo possa contribuir com uma discussão necessária para que futuros estudos se somem a esse esforço e preocupação para o fortalecimento de abordagens inovadoras para o ensino-aprendizagem de uma língua clássica mesclado à arte-educação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. Aulas Régias no Império Colonial Português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90.

ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução pública no Brasil Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

AMARANTE, José Amarante Santos. *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. Universidade Federal da Bahia, 2013.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação de Múltiplas Inteligências*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BANDEIRA, M. *Itinerário de Pasárgada*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BANGERT, William V. *História da Companhia de Jesus*. São Paulo: Loyola, 1985.

BELL, Barbara. *Minimus: conhecendo o latim (livro do aluno), com ilustrações de Helen forte e tradução de Fábila Alvim Leite*. São Paulo: Filocalia, 2015.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira no período Joanino. In: _____. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141.

DEWEY, John. *A arte como experiência* (trad. Vera Ribeiro; introd.: Abraham Kaplan) São Paulo: Martins, 2010.

FERREIRA, Antônio Gomes. *Dicionário de Latim-Português*. Portugal: Porto Editora, 1991.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Luiz GL. *Educação Jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória*. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 22, n.31, p. 177-191, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

GRIMAL, Pierre *et al.* *Gramática Latina*. (trad.: Maria Evangelina Soeiro). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

HOUAISS, Antônio *et al.* *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

LEITE, L. R., & CASTRO, M. B. e. *O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas*. *Classica – Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 27(2), 53–77. <https://doi.org/10.24277/classica.v27i2.226>. 2014.

LONGO, Giovanna. *Da fala à língua: proposta de encaminhamento para o estudo do enunciado latino*. *Anais XXIII SEC, Araraquara*, p. 150-157, 2008.

MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARANHÃO, Samantha de Moura. *Reflexões sobre ensino de língua latina em cursos superiores de Letras modernas*. *Juiz de Fora: Instrumento*, v. 11, n. 1, p. 27-36, jan./jun., 2009.

MIOTTI, Charlene Martins. *O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Alzir. *O latim, uma língua morta? Uma metáfora em análise*. (O olhar da Linguística Aplicada e suas implicações para o ensino). Tese de doutorado. Natal, 2008.

PANTALEÃO, Jinlova de Oliveira. *Arte e Educação no Brasil: Linguagem, Expressão e Objeto do Conhecimento*. *Rev. Belas Artes*, N.29, MAI-AGO, 2019.

PEARCY, T. Lee. *Preparing Classicists or Preparing Humanists? Teaching Classical Languages*. Spring: 2010, p. 192-195. Disponível em: http://tcl.camws.org/spring2010/TCL_I_ii_Spring_2010.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

PEDRO, Lívia. *História da Companhia de Jesus no Brasil: Biografia de uma obra*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

QUEIRÓS, Vanessa. *A Lei nº 5692/71 e o Ensino de 1º Grau: Concepções e representações*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University, 2001.

SANTOS, Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete S.B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. n. 31, p. 169-189 Curitiba: Educar, 2008.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário Latino-Português*. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2006.

SILVA, Marisa Tsubouchi. Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil. In.: *Comunicação & Educação*, São Paulo (14), 49 a 52, jan./abr. 1999.

SWEET, Waldo. *Artes Latinae*. 2nd.ed. Wauconda, Illinois: Bolchazy-Carducci, 1996.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro! É proibido brincar!* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. Edição organizada por António Salgado Júnior. Lisboa: Sá da Costa, 1949-1953.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. *Arte-educação: a arte como metodologia educativa*. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85, ISSN 22377719.

VOLPILHAC-AUGER, Catherine. *La collection Ad usum Delphini: entre érudition et pédagogie*. Histoire de l'éducation. Ecole normale supérieure de Lyon, n. 74, p. 203-214, Mai-1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WENDELL, N. [Sem título] Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Iara Villaça em 20 mar. 2010.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. de José O. Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.