

Os rostos de Jano: reflexão sobre a avaliação nas aulas de Latim

ADRIANA FREIRE NOGUEIRA
Universidade do Algarve

O título desta comunicação cita o prefácio de um livro¹, onde se afirma que *a natureza da avaliação é essencialmente dupla*². Foi precisamente o autor desse livro, o Professor Figari (doutorado em Ciências da Educação e especialista em avaliação), após uma conversa informal, quem me incentivou a escrever sobre o modo como avaliava os alunos. Não vou entrar em pressupostos teóricos nem pretendo estabelecer um modelo, mas tão só apresentar o sistema de avaliação que tenho vindo a construir ao longo de dez anos no ensino e as reflexões que tenho vindo a fazer a partir da minha experiência pessoal (como docente e discente no Ensino Superior) e dos que me rodeiam.

A avaliação tem sido um *parente pobre* das preocupações de muitos docentes. Os programas, elaborados em redor de autores consagrados, e uma bibliografia extensa e pouco utilizada eram as únicas informações cedidas aos alunos, no início do ano lectivo. O processo da avaliação não era sequer discutido, excepto a marcação

¹ Figari, Gérard, *Avaliar: Que Referencial?* (Porto 1996).

² Op. cit. 21.

da data dos testes. Sabia-se que havia dois ou três exercícios escritos por ano e, eventualmente, um trabalho, que pouco contava para a nota final, pois prevalecia a média aritmética dos testes (com um arredondamento para cima ou para baixo, consoante o maior ou menor número de faltas do aluno).

Numa determinada altura começou a falar-se de métodos pedagógicos, mesmo nas Universidades. Era voz corrente que estas instituições não eram obras de caridade e que os alunos só as frequentavam porque queriam, com isto querendo dizer que não havia necessidade de ter as *tais* preocupações com que os professores do Ensino Secundário se defrontavam. Ouvia-se “com as novas pedagogias não se ensina nada”.

E com as antigas? O que se aprendia?

Não me vou debruçar sobre os programas ou as *pedagogias* usadas no Ensino Secundário ou Superior, mas falar de avaliação obriga a ter presente estas duas realidades. Se avaliar é um processo, o *curriculum* que se desenha e os métodos usados para a sua aplicação com sucesso são alguns dos elementos que há a ter em consideração. A classificação é um dos resultados esperados (se bem que não o único) e, talvez, o de maiores consequências na vida académica.

Avaliar implica, naturalmente, um avaliador e um avaliado. No entanto, estes papéis não correspondem sempre aos mesmos actores. A minha avaliação (bem como o meu desempenho e o cumprimento que faço ou não dos objectivos e das normas estabelecidas por ambas as partes no início do ano escolar) é avaliada por aqueles que eu avalio.

Avaliar implica observar e explicar³. E aqui entra um factor de subjectividade que o olhar pressupõe. Essa subjectividade é incontornável, mas passível de ser minimizada. Ao avaliar, há que tentar a maior concretização possível, isto é, há que usar critérios

³ Op. cit. 28.

claros e simples que a compensem. O primeiro passo a dar é consciencializar e aceitar que as impressões influenciam a observação para, de seguida, elaborar um sistema que tenha esse facto em consideração.

Podemos, então, perguntar, o que avaliamos numa aula de Latim?

Os docentes do Ensino Secundário são confrontados com um programa previamente elaborado cujas directrizes têm de seguir, ficando com um espaço de manobra limitado. No Ensino Superior tal não acontece, como norma. Se bem que, em algumas universidades, o Latim já comece a funcionar como grupo disciplinar, tendo os seus docentes reuniões periódicas com o intuito de uniformizar critérios, uma maior unidade de objectivos, prossecução e avaliação, em muitas outras continua a prevalecer o critério de cada professor. Professores esses que, muitas vezes, não têm experiência de ensino nem qualquer preparação de formadores. Pede-se-lhes mestrado e doutoramento, mas nenhuma qualificação como ensinantes. Mesmo que o quisessem, não saberiam onde colher essa formação. Teriam de aprender como na Grécia antiga, através do convívio com os cidadãos mais velhos e experientes⁴. Mas mesmo aí, no seio da cultura grega, o ensino antigo veio a mostrar-se incapaz de fazer frente às novas necessidades da sociedade que se desenvolveu em Atenas no século V a.C..

A personagem “Raciocínio Justo”, na comédia de Aristófanes *As Nuvens*, representa bem a ἀρχαίαν παιδείαν⁵. Diz ela: “não era habitual ouvir-se um puto murmurar sequer uma palavra [...] o professor [...] fazia-os decorar cantigas [...]” e “foi com tal pedagogia (παιδείαν) que se formaram os heróis da Maratona”. Critica-se aqui

⁴ Platão, *Ménon*, 89e sqq., principalmente as intervenções de Ânito. Recorro à edição da Colibri (Lisboa 1992) numa tradução de Ernesto Rodrigues Gomes.

⁵ v. 962 e seguintes. A tradução usada é a de Custódio Magueijo para a Editorial Inquérito (Lisboa 1984).

a actividade dos sofistas, que vieram, efectivamente, trazer uma nova pedagogia. Citando Aires Nascimento⁶, três tipos de inovações foram introduzidas por estes modernos professores: 1) faziam um “ensino pelo livro”, 2) um “ensino que leva à estruturação do próprio pensamento e à confiança em si mesmo” e 3) um “ensino de análise de situações e de enriquecimento de novos conhecimentos”. Estas inovações ainda hoje se encontram em vigor e o que os honrados cidadãos atenienses⁷ criticavam nos sofistas⁸, como o facto de serem profissionais e por isso serem pagos pelo seu trabalho é, curiosamente, defendido hoje em dia como um direito legítimo de todos nós⁹.

A avaliação é objecto de estudo de profissionais da educação, mas somos confrontados com a realidade das aulas sem termos esses conhecimentos. Quando comecei a ensinar, segui os modelos dos professores que tive. De alguns professores, claro, pois fui sempre aderindo mais ou menos aos critérios de cada um. Devo dizer que, na maioria dos casos, nunca cheguei a conhecer que critérios eram esses, a não ser quando a nota final era anunciada e vínhamos a saber que tínhamos tido (ou não) “pontos de bonificação” pela nossa assiduidade ou participação.

E aqui reitero a pergunta que formulei atrás: *o que avaliamos numa aula de Latim?*

- a) A aquisição de conhecimentos?
- b) A aplicação dos conhecimentos?

⁶ Nascimento, Aires A., *A APETH Sofística - O homem grego do séc. V a.C. em valoração*, Dissertação para Licenciatura em Filologia Clássica (Faculdade de Letras de Lisboa 1970) Cap.VII, 262-265.

⁷ De novo Ânito, que virá a ser um dos acusadores de Sócrates no processo que levou este à condenação.

⁸ Veja-se o modo como são apresentados em muitos diálogos de Platão.

⁹ Lemos, Valter et al., *A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao sucesso* (Lisboa 1993) .9: “estes [os professores], hoje em dia, já não são intelectuais diletantes (...). Os professores são profissionais do ensino, como tal têm de considerar-se e como tal têm de exigir ser tratados.”

- c) O empenhamento?
- d) A participação?
- e) A progressão?
- f) A presença?

a) Aquisição de conhecimentos. Este é o ponto forte de uma avaliação. Elaboramos um programa e queremos cumpri-lo. Daí que deva ser realista. Queremos que os alunos dominem estruturas sintáticas, tenham conhecimento de evoluções e regras fonológicas e de fenómenos fonéticos, que conheçam a morfologia da língua, enfim, que consigam “desembaraçar-se” perante um texto latino de pequena ou média complexidade. Se numa educação antiga, voltando a mencionar Aristófanes, o professor fazia decorar, numa educação não muito longínqua era isso que acontecia. Depois passou a ser anti-pedagógico. Não estou, através da ironia, a defender essa prática, mas gostaria de chamar a atenção para o facto de o acto em si não ser mau; mas o *modo* como é levado a cabo muitas vezes é que o é¹⁰. Concordo que a terminologia não seja a mais adequada. Nem a terminologia nem o que ela implica. Decorar pressupõe, em muitos casos, debitar matéria que não se compreende. Proponho, pois, o termo *saber*. Diz-se que não ocupa espaço e a sua busca é uma actividade digna. Além disso, estou a ser coerente com a avaliação que faço. Quando peço para atentar na forma *muscas*, numa frase como *Aquila non captat muscas*, e classificá-la, espero que o aluno me faça uma análise morfológica e sintáctica, mostrando *saber* a morfologia dos nomes e a sintaxe dos casos. Não terá “decorado” a primeira declinação, mas

¹⁰ Recordo dois professores que tive que me fizeram a mesma exigência: fazer um teste sem dicionário. Num caso, todos reagimos mal. Tínhamos de saber a tradução de cor, pois era isso que nos era pedido. Visto serem textos conhecidos e trabalhados na aula, não podíamos sair da tradução que aí tínhamos feito. Nada mais nos foi explicado. No outro caso, como nos foi dito que o que se queria avaliar era a aquisição vocabular e a nossa reacção a um texto já trabalhado, tal exigência foi compreendida e aceite.

“saberá” que a desinência nominal *-as* corresponde a um acusativo plural feminino.

As competências cognitivas, associadas ao desenvolvimento do espírito crítico têm de ser relevantes, pois a fase de aquisição de competências dos domínios afectivo e motor¹¹, no ensino superior, já deverá estar consolidada.

b) Aplicação dos conhecimentos. Esta alínea é uma consequência da anterior. Posso avaliar essa aplicação de cada vez que um aluno é confrontado com um texto novo. De que modo? O aluno é participante na definição dos critérios, estando permanentemente informado do que está a ser avaliado.

Numa tradução, costumo pedir: “Passe o texto para Português, indicando as alterações que fizer à literalidade”. Aqui espero que o aluno, por exemplo, perante um texto onde está presente uma oração infinitiva *Adparet seruum hunc esse domini pauperis* (Terêncio, *O Eunuco*, v. 486), o traduza por: “É evidente que este é escravo de um senhor pobre”¹², explicando por que razão a forma infinitiva latina *esse* aparece conjugada na tradução portuguesa.

c) Por empenhamento entendo o trabalho que o aluno despende e o seu investimento nas aulas de Latim. Como já antes afirmei, há sempre uma dose de subjectividade na observação que posso fazer desse empenho. Para que a minha observação seja o menos subjectiva possível, dou ao aluno a possibilidade de se manifestar em cada aula, quer espontaneamente, quer através da minha interpelação

¹¹ Pacheco, José A., *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma* (Porto 1995) 68, refere que este privilegiar dos “aspectos reprodutores e menos o espírito crítico ou, ainda, mais as competências do domínio cognitivo e menos as competências dos domínios afectivo e motor [...] pode ser um dos factores principais que leva ao insucesso/sucesso escolar”.

¹² Tradução de Aires Pereira do Couto para as Edições 70 (Lisboa 1996).

(principalmente se estiver inscrito na avaliação contínua¹³). Considero *empenho*, por exemplo, o acompanhar as aulas, o fazer o trabalho que eventualmente teria para fazer em casa, quer sejam exercícios de aplicação (que fazem sentido enquanto forma de o aluno ir verificando as suas dificuldades), quer seja uma tradução (valoriza-se a explicação dada às opções de tradução) ou a pertinência da participação. Cada um destes elementos é anotado ao longo da aula, numa grelha previamente elaborada (ver *Anexo II*) de modo a que a subjectividade seja controlada.

d) A participação é o modo como o empenho do aluno se evidencia. Este aspecto é avaliado não só pelo que já foi dito na alínea anterior mas por trabalhos que apresenta oralmente na aula. Esses trabalhos são, quase sempre, de natureza linguística. Faz sentido aproveitar a complementaridade que se pode conseguir entre o Latim e as disciplinas de Morfologia, Fonologia, Sintaxe e Semântica. Pequenas apresentações orais sobre determinado ponto do programa e fichas de orientação de tradução¹⁴ são os trabalhos mais pretendidos pelos alunos, sendo úteis a toda a turma. Todos estes aspectos são avaliados em 20% na nota final.

e) A avaliação contínua (uma das três modalidades que os alunos têm à disposição, como se pode confirmar pelo *Anexo I*) consta de três testes com uma percentagem desigual, totalizando 80% da nota final. Esta opção de distribuição parte da noção de continuidade na disciplina de Latim. Um primeiro teste terá um peso menor que o

¹³ A avaliação contínua que aqui refiro e apresento no *Anexo I* não corresponde, por exemplo, à definição de Pacheco, José A., Op. cit., 99, dadas as características do ensino nas Universidades, até pela maturidade que se espera dos alunos, já tão perto de, eles próprios, serem professores.

¹⁴ Estas fichas consistem na análise de um pedaço do texto que está a ser estudado na aula. Costumo apresentar a primeira ficha e daí para a frente são eles a elaborar a seu gosto. A ideia é realçar o que o texto pode ter de problemático de modo a facilitar a compreensão e conseqüente tradução.

último, pois pressupõe uma menor evolução na aquisição de conhecimentos. Além disso, dá a hipótese ao aluno de recuperar um eventual insucesso no 1.º exercício. Espero que no último momento de avaliação escrita presencial ele continue a saber o que sabia no primeiro (não sendo, por isso, sobrecarga o que quer que venha a ter de saber posteriormente). A progressão na aprendizagem é considerado o factor chave desta avaliação.

f) A presença nas aulas é o aspecto menos valorizado. Considero que uma permanência apenas física não chega para contribuir para um bom funcionamento da aula. Respeitando os ritmos de cada um e os caracteres individuais, através da grelha atrás referida posso anotar o trabalho realizado. Um aluno que só vá a 50% das aulas, mas que nessas vezes esteja a par do que se fez nas lições a que faltou e apresente produção efectiva é valorizado em relação a um aluno que nunca falta mas também nunca participa, quer espontaneamente, quer quando interpelado.

Procuro, com este sistema, que a progressão individual seja tida em consideração (apesar de alguns momentos avaliativos serem no mesmo momento para todos, outros há que acompanham o ritmo de aprendizagem do aluno) e que uma participação activa, continuada e correlacionada com as outras disciplinas seja valorizada.

A questão da avaliação de uma disciplina como o Latim, no Ensino Superior, tem muitos mais rostos que os de Jano. Foquei aqui alguns aspectos práticos de um dos modos de avaliar, considerando as suas facetas de avaliação/formação e de avaliação/classificação. Não foi uma descrição exaustiva, na medida em que o modo de elaborar e classificar um exercício escrito, que valor atribuir a uma tradução ou a pertinência (ou não) de se recorrer à retroversão não foram sequer

mencionados; tudo isto teria sido objecto de outra reflexão, se o tempo o permitisse.

ANEXO I

AVALIAÇÃO

Nota Prévia:

Caso o número de alunos interessados em seguir o regime de avaliação contínua exceda os 30, a disciplina funcionará, sem opção, e na sua totalidade, no regime de avaliação periódica.

1. Os alunos da disciplina de Latim podem optar, no início do ano, por um regime de avaliação contínua, um regime de avaliação periódica ou por uma avaliação final.

1.1. A alteração de regime só é permitida da avaliação contínua para a avaliação periódica ou final, tendo como data limite o primeiro exercício escrito presencial.

2. A avaliação contínua consta de:

a) três exercícios escritos presenciais com o valor de 80% da nota final, distribuídos da seguinte maneira:

- 1.º 15%
- 2.º 25%
- 3.º 40%

b) Os restantes 20% são distribuídos entre:

b.1) um trabalho individual ou em grupo de dois, podendo ser substituído por vários trabalhos de menor dimensão a acordar entre docente e discente;

b.2) participação activa nas aulas.

3. A avaliação periódica consta de:

a) três exercícios, presenciais, escritos, com o valor de 90% da nota final:

- 1.º 20%
- 2.º 30%
- 3.º 40%

b) os restantes 10% são atribuídos à participação activa na aula e/ou a um trabalho a acordar entre docente e discente.

4. A avaliação final coincide com o exame final que será efectuado nas datas indicadas pela Unidade, nos meses de Julho e Setembro.

5. Os alunos que faltarem a qualquer elemento de avaliação, sem justificação, passam automaticamente para exame final.

6. Em ambos os regimes, os alunos com média entre 7,5 e 9,5 podem optar por se submeter a uma prova oral.

7. Qualquer dos trabalhos presenciais (exercícios ou provas) é realizado em tempo normal de aula, sempre que possível.

8. Nos casos omissos vigora o Regulamento de Avaliação da U.C.E.H. da Universidade do Algarve.

ANEXO II

Exemplo de grelha mensal de observação na aula:

LLM – Português/Francês

Mês Novembro de 1998

Nº	Nome	Aval	3	5	10	12	17	19	24	26

Obs. _____
