



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**A *AULULARIA* DE PLAUTO PARA ESTUDANTES DO 9° ANO:
UM ESTUDO DE CASO**

Nathalia da Silva Caetano

RIO DE JANEIRO

2023

NATHALIA DA SILVA CAETANO

A *AULULARIA* DE PLAUTO PARA ESTUDANTES DO 9º ANO: UM
ESTUDO DE CASO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Português-Latim.

Orientadora: Professora Dr^a Katia Teonia Costa de Azevedo

RIO DE JANEIRO

2023

CIP - Catalogação na Publicação

C128a Caetano, Nathalia da Silva
A Aulularia de Plauto para estudantes do 9º ano:
um estudo de caso / Nathalia da Silva Caetano. -- Rio
de Janeiro, 2023.
34 f.

Orientadora: Katia Teonia Costa de
Azevedo. Trabalho de conclusão de curso (graduação)
-
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de
Letras, Licenciado em Letras: Português - Latim,
2023.


1. Aulularia de Plauto. 2. Mediação literária. 3.
Interculturalidade. 4. Educação. I. Azevedo, Katia

FOLHA DE AVALIAÇÃO

NATHALIA DA SILVA CAETANO
119062620


A AULULARIA DE PLAUTO PARA ESTUDANTES DO 9º ANO: UM
ESTUDO DE CASO

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras: Português-Latim

 Documento assinado digitalmente
Katia Teonia Costa de Azevedo
Data: 13/01/2024 17:43:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NOTA: 10,0 (dez)

Katia Teonia Costa de Azevedo – Presidente da Banca Examinadora
Profa. Dra. da Faculdade de Letras da UFRJ

 Documento assinado digitalmente
MARIA FERNANDA ALVITO PEREIRA DE SOUZA C
Data: 13/01/2024 19:48:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NOTA: 10,0 (dez)

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira – Leitora
Crítica Profa. Dra. da Faculdade de Educação da UFRJ

_ MÉDIA: 10,0 (dez)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou; à professora doutora Katia Teonia Costa de Azevedo, pela orientação e confiança; aos professores doutores Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk, Pedro Ribeiro Martins, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira e Katia Teonia Costa de Azevedo pelas aulas de Didáticas de Língua Portuguesa e de Línguas Clássicas e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Clássicas; às minhas colegas Karolina Silva, Millena Soares e Isabelle Moreira pelo trabalho desenvolvido no estágio que se tornou objeto de estudo desta monografia; e, especialmente, à Camilla Wippel que mais do que uma colega de estágio, se tornou uma amiga; e ao professor doutor Rodrigo Lopes da Fonte Ferreira pela orientação em sala de aula.

RESUMO

A presente pesquisa explora o impacto da leitura completa de obras literárias clássicas na formação do leitor crítico. Esta monografia detalha um estudo de caso que integra a comédia *Aulularia* de Plauto, um renomado dramaturgo latino, no currículo de língua portuguesa de estudantes do 9º ano. O objetivo é examinar como essa integração, alinhada com o programa de ensino, contribui para o enriquecimento do conhecimento dos alunos. A metodologia coloca o aluno no epicentro do processo de leitura e aprendizagem, incentivando-o a ser um participante ativo e construtor do seu saber. Nesse contexto, o papel do professor é redefinido: de uma autoridade detentora do conhecimento para um facilitador crítico, que oferece suporte e encoraja os estudantes a compartilhar e interligar suas percepções prévias com novas informações. A investigação, portanto, avalia como uma abordagem intercultural de ensino pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre linguagem, cultura e história, além de fomentar o desenvolvimento de suas competências interpretativas.

Palavras-chave: *Aulularia* de Plauto; Mediação literária; Interculturalidade; Educação.

ABSTRACT

This research explores the impact of reading complete classic literature pieces on the formation of critical readers. This monograph details a case study that integrates the comedy *Aulularia* by Plautus, a renowned Latin playwright, into the Portuguese language curriculum of 9th grade students. The objective is to examine how this integration, aligned with the teaching program, contributes to the enrichment of students' knowledge. The methodology places the student at the epicenter of the reading and learning process, encouraging them to be an active participant and builder of their knowledge. In this context, the role of the teacher is redefined: from an authority holding knowledge to a critical facilitator, who offers support and encourages students to share and interconnect their previous perceptions with new information. The investigation therefore evaluates how an intercultural teaching approach can enrich students' understanding of language, culture and history, as well as fostering the development of their interpretive skills.

Keywords: *Aulularia* by Plauto; Literature mediation; Interculturality; Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PLAUTO E A SUA COMÉDIA DA PANELA	11
2.1 Plauto: uma breve apresentação.....	11
2.2 A relação entre Roma e Grécia na comédia	12
2.3 A <i>Aulularia</i> de Plauto.....	12
2.4 As personagens	14
2.6 O cômico e o estilo de Plauto	15
3. LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	17
4. AULULARIA DE PLAUTO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO	21
4.1 A comédia plautiana: fundamentos para a preparação de um projeto didático	21
4.3 A adaptação literária	26
4.4 O reflexo da experiência dos estudantes no engajamento da leitura	27
4.5 Compreensão da cultura romana por parte dos estudantes	28
4.6 Implicações para o ensino de língua portuguesa	29
4.7 Avaliação dos resultados.....	30
CONCLUSÃO	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, refletimos sobre a relevância de apresentar clássicos literários a estudantes do ensino fundamental, seguindo a perspectiva de Italo Calvino (1993) que destaca a relevância de conhecer as obras clássicas, permitindo que o indivíduo selecione e se vincule às obras que mais lhe ressoam. Alinhado a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 enfatiza a importância de cultivar leitores literários que, além de habilidades técnicas, encontrem prazer na leitura, reconhecendo a literatura e a arte como meios humanizadores e transformadores. Segundo a BNCC, a educação deve formar um "leitor-fruidor", capaz de mergulhar nas diversas camadas de um texto literário e de estabelecer um diálogo significativo com ele.

O projeto didático *Aulularia: um projeto intercultural*, concebido dentro dos requisitos das disciplinas de Prática de Ensino em Português-Línguas Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação dos professores doutores Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira, Katia Teonia Costa de Azevedo, Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk e Pedro Ribeiro Martins, e com a colaboração do docente Rodrigo Lopes da Fonte Ferreira, objetivava a inserção da literatura clássica antiga no currículo de língua portuguesa. Esta necessidade derivava da dupla formação em português e latim do curso de licenciatura em Letras.

A execução deste projeto na Escola Municipal Dilermando Cruz, direcionado aos estudantes do 9º ano, revelou não só uma carência de contato com a leitura literária, mas também a oportunidade de aproximar os alunos do legado da Antiguidade Clássica. Inspirados por Paulo Freire (1981), que enfatiza a precedência da leitura do mundo sobre a palavra, nosso projeto buscou reconhecer e integrar as vivências dos alunos como parte essencial do processo educativo.

A pesquisa visou demonstrar como a exposição aos clássicos pode enriquecer o conhecimento dos alunos em linguagem, história e cultura, fomentando habilidades interpretativas e incentivando-os a se tornarem leitores críticos. Antonio Candido (1988) postula a literatura como um direito humano essencial, um bem cultural que deve ser acessível a todos, sem distinções entre as culturas popular e erudita. A partir dessa concepção, nossa monografia explora o impacto do projeto *Aulularia: um projeto intercultural*, enfocando a importância de uma leitura ativa e centrada no estudante, e a contribuição dos clássicos para a formação integral dos jovens.

No projeto didático, tomamos como fonte para o teatro latino a tradução em língua

portuguesa elaborada por Agostinho Silva, tomada à edição da Comédia Latina (1952). As reflexões sobre leitura foram guiadas pelos estudos de Freire (2011 [1981]), Jouve (2002), Petit (2009) e Solé (1998).

A estrutura deste estudo compreende um capítulo dedicado à análise da *Aulularia* de Plauto, contemplando a biografia do autor e a obra em si. Segue-se um capítulo que discute a leitura no 9º ano sob a luz da BNCC, explorando o papel do educador e as estatísticas de leitura entre os jovens no Brasil. O trabalho culmina com um capítulo que detalha a implementação do projeto *Aulularia: um projeto intercultural*, realçando a viabilidade e os benefícios de integrar a literatura clássica ao currículo escolar.

2. PLAUTO E A SUA COMÉDIA DA PANELA

Neste capítulo, realizamos uma apresentação da vida e da obra do dramaturgo latino Plauto, com foco especial em sua comédia *Aulularia*. Esta peça, aclamada em sua época, continua a reverberar na cultura contemporânea, evidenciado pela adaptação do escritor brasileiro Ariano Suassuna intitulada *O santo e a porca*, publicada em 1957. Apresentaremos uma biografia concisa de Plauto, analisando sua contribuição para a comédia romana e sua interação com a tradição helênica. Além disso, discutiremos as características distintivas da *Aulularia*, examinando a construção das personagens, o uso do humor e o estilo literário singular de Plauto que confere à sua obra uma relevância atemporal.

2.1 Plauto: uma breve apresentação

Tito Márcio Plauto foi um dos autores mais conhecidos da comédia latina, do qual pouco se conhece a biografia. Contudo, temos informações a respeito do nascimento e da morte do comediógrafo a partir de Cícero, conforme se verifica em Almeida (2014, p. 79), que indica como possível data da morte de Plauto o ano de 184 a. C. (Cic. *Brutus*¹, 15, 60), e a partir de *De senectute* é possível inferir que Plauto era um idoso por volta de 191 a. C., sendo provável que seu nascimento tenha sido por volta de 254 a. C., essa datação é um consenso para a maior parte dos estudiosos como Citroni (2006), Couto (2006) e MacLennan e Stocker (2016).

Apesar das poucas informações que temos sobre a vida de Plauto, conseguimos retomar sua bibliografia a partir de estudiosos como Aulo Gélíio e Terêncio Varrão. De acordo com Citroni (2006, p. 102), Plauto teria chegado à Roma ainda bastante jovem e é provável que tenha trabalhado como ator em uma companhia de comédia. Ainda segundo Citroni, com esse trabalho, ele teria acumulado capital e dedicado-se ao comércio. Entretanto, com pouca sorte, após findada sua verba, o comediógrafo volta à Roma e, segundo o testemunho de Gélíio, foi nesse período que Plauto escreveu *Satirus*, *Addictus* e uma terceira obra sem precedentes.

Conforme Citroni (2006, p. 103) descreve, a carreira de Plauto foi próspera e extensa. Por ter sido um autor tão popular, Aulo Gélíio afirma que cerca de 130 comédias foram atribuídas a ele após sua morte. Foi apenas Varrão que “considerou 90 seguramente espúrias, 19 de autenticidade duvidosa (as chamadas pseudovarronianas) mas que, por tradição e por

¹“nam Plautus P. Claudio L. Porcio viginti annis post illos quos ante dixi consulibus mortuus est Catone censore”. “De fato, Plauto morreu no consulado de Públio Cláudio e Lúcio Pórcio, vinte anos depois dos cônsules que mencionei antes quando Catão era censor”. (Tradução de Olavo Vinícius Barbosa de Almeida, 2014, p. 70).

razões de carácter estilístico, podiam ser consideradas plautianas, e 21 seguramente plautianas, as chamadas varronianas (cf. Aulo Gélio, 3.3.3)². A maior parte dessas vinte e uma obras sobreviveram até os dias de hoje em um bom estado. Entretanto, algumas delas têm partes que foram perdidas, como a *Aulularia*, a Comédia da Marmita, cujo final não sobreviveu ao tempo.

2.2 A relação entre Roma e Grécia na comédia

Para abordarmos a comédia latina e, mais especificamente, o teatro plautiano, é preciso compreender a relação da comédia romana com a comédia grega. Sobre essa relação, Maria Helena da Rocha Pereira assevera que “o que entendemos por Cultura Romana não mais se pode desligar daquele fenômeno, embora tenha de se reconhecer que, mais do que imitação, se deva falar em assimilação criadora” (2002, p. 46). Na comédia, quando se tratava dessa “assimilação criadora”, havia uma grande influência helênica. A *fabula palliata*, por exemplo, que inaugurou a comédia como gênero literário em Roma, teve relação direta com a Comédia Nova Grega. No que tange à *fabula palliata*, é possível verificar uma forte relação entre os gregos e os romanos na comédia, como afirma Cardoso (1989, p. 33):

as histórias desenroladas nas comédias latinas se passavam, via de regra, em cidades gregas; as personagens têm nomes gregos e as próprias roupas utilizadas pelos atores imitavam as vestes helênicas. Daí o qualificativo de *palliata* conferido a tal espécie de comédia: o *pallium*, usado pelos atores principais, era uma espécie de manto, muito comum na Grécia.

Plauto, tendo sido um dos maiores escritores deste subgênero da comédia latina, teve grande influência de Menandro, autor da Comédia Nova grega. Citroni (2006, p. 112) afirma que é quase certo que a *Aulularia* tenha sido trabalhada a partir de um original de Menandro, *Dyskolos*, que não sobreviveu ao tempo. Essa peça e sua relação com *Dyskolos*, mostra-nos a *contaminatio* a qual, de acordo com Couto, forma-se pela “técnica de criação literária que consistia em criar uma comédia latina a partir de elementos de dois ou mais originais gregos ou em inserir na adaptação de um modelo cenas de uma ou várias outras peças”³.

2.3 A *Aulularia* de Plauto

A *Aulularia* conta a história de Euclião, um velho extremamente avarento, que encontrou uma panela cheia de ouro e, obcecado por ela, esconde-a temendo a todo instante

² Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p. 9.

³ Idem. 2006, p. 13.

que alguém a encontre. Enquanto Euclião imagina que possam suspeitar de sua riqueza, apesar de viver na miséria, Megadoro, seu vizinho rico de idade avançada, pede sua filha, Fedra, em casamento. Euclião concorda com o matrimônio, mas alega não ter recursos para o dote. Megadoro não vê isso como um problema e marca o casamento para o mesmo dia – porém ambos não sabem que Fedra está grávida e nem que essa gravidez é fruto da violência sexual que sofreu de Licônidas, sobrinho de Megadoro. O velho avarento, com medo de que Megadoro saiba do seu tesouro e seu verdadeiro interesse seja esse, muda a panela de lugar por duas vezes a fim de não ser roubado. Entretanto, Estrobilo, escravo de Licônidas, o segue para tentar descobrir algo que ajude seu amo, assim o escravo rouba o tesouro de Euclião. Após confessar à sua mãe o que havia feito, Licônidas vai ao encontro de Euclião e assume sua má conduta em relação à Fedra, que está dando à luz. Licônidas pede perdão e fala sobre a intenção de se casar com Fedra. Durante o momento que Euclião volta à casa para entender o que está acontecendo, Licônidas encontra Estrobilo que conta ter roubado a panela de Euclião e propõe dá-la a seu amo, se este o libertar. Licônidas aceita a proposta e quando pega a panela a devolve a Euclião que, como forma de gratidão, dá sua filha em casamento a Licônidas.

A *Aulularia*, de Plauto, se inicia com dois argumentos que expõem o enredo da peça de modo geral e, em seguida, há um prólogo proferido pelo Deus Lar, que conta aos espectadores o contexto precedente ao início da peça. Segundo Couto:

Era habitual na Comédia Nova o uso de um prólogo expositivo, em que se explicavam os antecedentes da acção e se revelavam os elementos necessários para o reconhecimento final. Também Plauto mantém, na maior parte das suas peças, um prólogo deste tipo, geralmente no início da peça, e constituído por duas partes: o <<argumento>>, e a *captatio benevolentiae*, que solicita ao público um bom acolhimento da peça.

(Introdução da tradução de Plauto, Comédias, vol. I, 2006, p. 15)

Além disso, Citroni (2006, p. 120) aponta que a superioridade do espectador, a capacidade de antever as situações e saber mais que as personagens permitiam ao público saborear a ironia cômica da peça, uma vez que ocupava uma posição de privilégio mediante as personagens.

Couto (2006, p. 17) defende que “as comédias de Plauto seguem as regras do teatro clássico: unidade de tempo, de lugar e de acção”⁴. Como foi visto anteriormente, era comum nas *fabulae palliatae* que as comédias se passassem em cidades gregas. Mais do que isso, no

⁴ Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p. 17.

teatro plautiano, “a unidade de lugar leva que a acção se desenrole numa praça ou rua de cidade grega, diante das casas dos protagonistas”⁵. Tendo conhecimento sobre o lugar da acção dentro do drama é possível observar como o cenário da peça se torna mais simples para a montagem⁶.

Por fim, é importante discorrer sobre o final perdido da peça. De acordo com MacLennan e Stocker (2016), “desde que o texto da peça termina abruptamente com o v. 832, nós podemos apenas tentar reconstruir o final com a ajuda de dois *argumenta* (ver p. 46) e com os fragmentos transmitidos por Gellius e Nonius”⁷. Os autores demonstram a incerteza sobre o final da peça e suas possibilidades, como o fato de que naquilo que se tem acesso, não ser possível ter certeza de se Estrobilo realmente buscou o ouro ou apenas disse que o faria. Entretanto, uma importante afirmação é que “Euclião declara que o ouro não o fez feliz, mas cada vez mais ansioso”⁸. Assim, Euclião decide dar o ouro como dote de sua filha.

2.4 As personagens

O teatro plautiano apresenta algumas personagens que fazem parte da estrutura de suas comédias que, segundo Couto, “com exceção de pequenas diferenças individuais, todas as personagens plautianas se assemelham”⁹ e em todas as peças é possível encontrar alguns tipos. Na *Aulularia*, alguns destes tipos de personagens que mais se destacam são: o jovem apaixonado⁵ que é incapaz de resolver seus problemas, sendo na comédia apresentada neste capítulo, Licônicas, que recorre a terceiros para resolver sua situação. Se o jovem apaixonado aparece como um tolo, o escravo é, por outro lado, uma personagem extremamente sagaz é provavelmente, a personagem de maior destaque das comédias de Plauto. Couto o aponta como sendo comumente “descarado, manhoso, burlão e inventivo. Fiel ao seu jovem amo, está disposto ao que quer eu seja para o ajudar, ainda que para isso tenha, muitas vezes, que enganar o seu velho senhor”¹⁰. Na *Aulularia*, temos Estrobilo sendo fiel ao seu amo que é, entretanto, o jovem apaixonado. Podemos observar tal característica em algumas de suas falas na peça, vejamos um exemplo:

⁵ Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p. 17.

⁶ ver Grimal (1979, p. 23).

⁷ Tradução nossa. Cf. original: “Since the text of the play ends abruptly with v.832, we can only try to reconstruct the ending with the help of two *argumenta* (see p. 46) and the fragments transmitted by Gellius and Nonius” (MACLENNAN, STOCKER, 2016, p. 12).

⁸ Tradução nossa. Cf. original: “Euclio declares that the gold did not make him happy” (MACLENNAN, STOCKER, 2016, p. 13).

⁹ Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p.18.

¹⁰ Idem.2006, p. 19.

Hoc est serui facinus frugi, facere quod ego persequor,
 ne morae molestiaeque imperium erile habeat sibi,
 nem qui ero ex sententie seruire seruus postulat,
 in erum matura, in se sera condecet capssere.

É próprio do bom escravo fazer aquilo que estou realizando e comportar-se de maneira que não tenham demora nem obstáculo as ordens de seu amo. O escravo que deseja servir bem o seu senhor trata de fazer primeiro tudo o que diz respeito ao amo e depois o que a si próprio diz respeito.

(Tradução de Agostinho da Silva, tomada à edição da Comédia Latina de Plauto e Terêncio, 1952, p. 116)

Neste trecho observamos não apenas a característica de fidelidade do escravo Estrobilo ao seu amo, sendo nesta peça *Licônidas*, como também sua crença de que este é o seu dever.

Fedra, é uma personagem receptora das ações dos outros e sobre quem tudo é decidido. Ademais, apesar de ser extremamente afetada durante toda a peça, ressaltamos que essa é uma personagem praticamente sem ação, tendo apenas uma fala em todo o drama, como se observa:

perii, mea nutrix. obsecro te, uterum dolet.
 Iuno Lucina, tuam fidem!

Estou perdida, minha ama, por favor, já sinto dores. Ó Juno, Lucina socorre-me.
 (Tradução de Agostinho da Silva, tomada à edição da Comédia Latina de Plauto e Terêncio, 1952, p. 116)

Fedra, na estrutura do teatro plautiano, desempenha o papel de interesse amoroso do jovem apaixonado, conforme Couto¹¹.

O velho Euclião é, por sua vez, um exemplo de alcoviteiro. Couto¹² define o alcoviteiro como “bruto, ganancioso, avarento e cínico, é retratado como ímpio, vigarista, cruel e insensível. Aparece como um ser repugnante e sem escrúpulos, sobre o qual recaem constantemente invectivas e injúrias”. Observamos como a única preocupação de Euclião ao longo da peça é sua panela com ouro. Também vemos outras personagens discutindo sua avareza. Ou seja, a todo momento essa característica é reforçada.

2.5 O cômico e o estilo de Plauto

¹¹ Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p. 20.

¹² Idem. 2006, p. 19.

Plauto se utiliza de vários recursos para gerar o cômico em suas obras. Os efeitos cômicos da palavra e as imagens criadas pelo comediógrafo, assim com as caricaturas das personagens são dois dos recursos mais evidentes na *Aulularia*. Com a leitura da peça, observamos, por exemplo, que Euclião é a personificação da avareza e Licônidas é o jovem inconsequente que sofre pela paixão. Além disso, os monólogos em Plauto, tiravam qualquer surpresa do público. Entretanto, de acordo com Couto,¹³ essa é uma das funções do monólogo, que tornavam o público cúmplice do desenvolvimento da história. Para Citroni (2006, p. 120), o cômico também se apresenta na superioridade do público em relação às personagens, pois a posição superior que os espectadores tinham, permitia-lhes o vislumbre da ironia cômica. Outro elemento cômico que Citroni (2006, p. 121) aponta e está presente na *Aulularia* é a repetição, como Euclião, que em situações distintas repete as mesmas atitudes por medo de que descubram sua panela.

Apesar das traduções no contexto brasileiro comumente não manterem a métrica usada por Plauto, é importante ressaltar que a métrica era de extrema importância, pois a *fabula palliata* era musical. De acordo com Citroni (2006, p. 122), tanto a música como o canto tinham espaço maior nas comédias plautianas que os seus antecessores. Além disso, o autor segue defendendo que a grande variedade de complexos cânticos polimétricos, devem ter impressionado os espectadores romanos.

¹³ Conforme Aires Pereira do Couto em comentários apresentados na introdução da tradução das Comédias de Plauto, volume I, tomada à edição de 2006, p. 17.

3. LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A leitura está presente na vida cotidiana do aluno em muitos momentos fora da sala de aula, seja pelas mídias sociais com a leitura de mensagens, notícias e atualizações sobre quaisquer que sejam seus interesses, a leitura de HQs e livros ou até mesmo os comandos de um novo jogo de *videogame* e as narrativas de um RPG. Todo aluno que chega à escola, traz consigo uma experiência de leitura. Entretanto, ler uma obra literária não é o mesmo que ler uma mensagem de texto. Antonio Candido (1988, p. 176) define como literatura, de modo amplo, “todas as criações de toque ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até formas mais complexas e difíceis da produção escrita de grandes civilizações”. A partir da definição de Candido, temos um escopo mais amplo para trabalhar a literatura em sala de aula e a partir daquilo que faz parte do cotidiano dos discentes.

Considerando que a escola é o ambiente no qual a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende que a leitura seja desenvolvida, torna-se necessário entender como o seu currículo integra a leitura nas aulas de língua portuguesa. O documento que norteia a Educação Básica, no âmbito do Ensino Fundamental II, que compreende os segmentos do 6º ao 9º ano, orienta para uma importante habilidade a ser desenvolvida nessa área do conhecimento no que diz respeito ao campo artístico-literário, qual seja:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(Brasil, 2018, p. 157)

Além desta habilidade, mais ampla, observamos também outras que indicam aspectos mais específicos para os 8º e 9º ano, como podemos verificar a seguir:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

(Brasil, 2018, p. 187)

Voltando-nos para esse documento, é possível observar que ele já nos mostra possíveis caminhos para enfrentar os desafios da leitura em sala de aula, como o contato de outras manifestações artísticas em relação a literatura. Porém, esse documento sozinho não cria um ambiente adequado para que a leitura seja a mais proveitosa possível para os alunos.

Candido (1988) aponta para a literatura como um direito humano - como um bem incompressível. Apesar de essa ser uma visão que compartilhamos com Candido, compreendemos que o desafio principal não está apenas nos educadores se alinharem à colocação do sociólogo, mas sim, principalmente, nos alunos enxergarem a literatura como um direito e não apenas como uma obrigação para passar em um processo avaliativo. O grande desafio é fazer com que os alunos enxerguem a leitura literária como algo positivo. Para pensarmos isso, em primeira análise, voltamos nosso olhar para o leitor.

Quando colocamos luz sobre o leitor, precisamos nos atentar ao que Jouve (2002) indica como a existência de dois leitores: aquele inscrito no texto e o leitor real, que tem o livro enquanto objeto. Jouve propõe que o segundo antecede o primeiro, pois é somente o leitor real quem pode decidir ler ou não um livro. Assim, a primeira tentativa de leitura escolar é fazer com que não somente um aluno, mas uma turma inteira se interesse pela leitura de um livro. Tratando-se do 9º ano do Ensino Fundamental, é possível que uma turma seja formada por alunos que recusam a leitura desde os anos iniciais da formação de leitores no ambiente escolar, uma vez que esse trabalho começa a ser desenvolvido ainda na Educação Infantil e, nos anos finais do Ensino Fundamental. O que se busca é uma "maior criticidade das situações comunicativas diversificadas" (Brasil, 2018, p. 136) para que esses alunos, leitores reais, decidam não recusar, de imediato, uma leitura.

É imperativo considerar o estudante como o elemento central do processo de leitura em contexto educacional para estimular seu engajamento e evitar a rejeição ao ato de ler. A abordagem de Isabel Solé (1998) é crucial, defendendo que os alunos devem ter a oportunidade de se expressar ativamente durante a leitura. Esse envolvimento ativo não só facilita a aprendizagem, mas também permite que os estudantes integrem suas próprias experiências ao conteúdo lido. O diálogo entre professores e alunos é, portanto, essencial, reconhecendo e valorizando as experiências prévias dos estudantes no processo de aprendizagem, em contraste com métodos que sobrecarregam os alunos com informações históricas desconexas de suas realidades vivenciais.

O papel do professor na sala de aula vai além da instrução; ele atua como um facilitador essencial na formação de leitores engajados. Segundo Petit (2009), em contextos onde há uma apreensão significativa em relação à leitura, um mediador pode despertar um interesse inicial e iluminar um desejo latente pelo ato de ler. Embora frequentemente ouçamos que a leitura é fundamental, essa noção, aparentemente um consenso, não se traduz proporcionalmente em um aumento de leitores literários ativos. Esta discrepância é evidenciada pelos resultados da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil". A quinta edição do estudo, realizada em 2020 pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, indica que 52% da população brasileira se classifica como leitora, definindo como leitor qualquer pessoa que tenha lido um livro, completo ou em partes, nos últimos três meses. Apesar de a primeira vista o número parecer promissor, um exame mais detalhado, como o apresentado por Stephen Kim Abe (2020), revela que uma grande parcela dos leitores, 82%, deseja ler mais, mas alega a falta de tempo (47%) como principal empecilho. No entanto, mesmo reconhecendo a falta de tempo, o estudo mostra que os indivíduos tendem a priorizar outras atividades de lazer, como assistir a filmes, vídeos ou navegar em redes sociais, em detrimento da leitura.

A análise dos dados da pesquisa mencionada revela uma diminuição de 4,6 milhões de leitores no intervalo entre 2015 e 2019. Notadamente, a faixa etária de 11 a 17 anos apresentou uma redução no número de leitores, enquanto houve um incremento entre as crianças de 5 a 10 anos. Os responsáveis pela pesquisa sugerem que uma das razões para essa tendência decrescente pode ser atribuída à qualidade da mediação de leitura. Durante os anos formativos, a influência da família e dos educadores infantis é significativa, frequentemente utilizando a contação de histórias como ferramenta de estímulo à leitura no ambiente escolar. O estudo também destaca os professores como influenciadores vitais para o fomento do hábito de leitura, reafirmando a crucialidade do educador no papel de mediador literário, uma informação apoiada pelos achados de Abe em 2020.

Petit (2008) sublinha a importância de ter experienciado pessoalmente o amor pela leitura literária para ser capaz de inspirá-lo nos outros, notando que o entusiasmo pela leitura é mais frequente em ambientes onde os livros são objetos comuns e integrados à vida cotidiana. No entanto, essa ainda não é a realidade generalizada. Considerando o contexto brasileiro, se 52% da população é classificada como leitora, isso implica que os restantes 48% não o são. O ideal seria que mais pessoas tivessem experiências como as relatadas por Ana Maria Machado (2002), que desde cedo teve contato com a literatura e recorda-se de ver seu pai imerso em suas leituras. Desafortunadamente, para muitos brasileiros, essa conexão com os livros é ainda um horizonte distante. Para que as famílias possam se unir às escolas no apoio ao hábito da leitura, é necessário cultivar indivíduos que vejam a literatura não só como um direito, mas como uma paixão, um amor a ser descoberto e nutrido.

4. AULULARIA DE PLAUTO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, será detalhado o desenvolvimento do projeto intercultural *Aulularia*, abordando suas várias fases e objetivos. Exploraremos os momentos em que a teoria foi efetivamente posta em prática, assim como as ocasiões que exigiram adaptações. Além disso, analisaremos o impacto do projeto no processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano da E.M. Dilermando Cruz, observando como as experiências interculturais enriqueceram seu conhecimento e compreensão.

4.1 A comédia plautiana: fundamentos para a preparação de um projeto didático

O projeto didático intitulado *Aulularia: um projeto intercultural* surgiu como parte das exigências das atividades das disciplinas de Didática de Língua Portuguesa e de Línguas Clássicas em conjunto com a Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Clássicas ministradas pela equipe de docentes formada pela professora doutora Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelos docentes do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da mesma instituição, a professora doutora Katia Teonia Costa de Azevedo, a professora doutora Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk e o professor doutor Pedro Ribeiro Martins. Tais atividades de didática e de prática de ensino configuram, ao lado de outras disciplinas de formação pedagógica, requisitos obrigatórios para a conclusão do curso de Letras: Português-Latim da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tendo em vista que se trata de uma licenciatura com uma dupla formação de base português e latim havia a necessidade da inserção de língua ou literatura antigas nas aulas de língua portuguesa nos anos escolares onde seria realizado o estágio obrigatório. Além dessa orientação, o projeto contou também com a orientação do docente Rodrigo Lopes da Fonte Ferreira, atuante na Escola Municipal Dilermando Cruz, onde desenvolvemos o projeto didático junto a estudantes do 9º ano. A realização desse projeto contou também com o planejamento, colaboração, participação e aplicação dos colegas Karoline Silva Lima, Millena Soares, Camilla Wippel Demartini, Isabelle Moreira Silva Santos, licenciandas do curso de Letras: Português-Latim.

O desenvolvimento deste projeto didático foi fortemente influenciado pelo pensamento da educadora Isabel Solé. Em suas obras, ela destaca a importância de uma abordagem

multifacetada à leitura, que acredita ser fundamental para o engajamento efetivo dos estudantes, como podemos observar:

Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar¹⁴. (Solé, 1998, p. 90)

Este princípio orientou a seleção das atividades de leitura do projeto, buscando sempre assegurar que cada tarefa de leitura fosse relevante e envolvente para os estudantes, e que as metas estabelecidas fossem compreendidas pelos alunos.

Na formulação do projeto didático que visa integrar a antiguidade greco-romana ao currículo de Língua Portuguesa do ensino básico, foi primordial a consonância com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha pedagógica recaiu sobre o aprimoramento da habilidade de adaptação literária, reconhecida como competência essencial para os estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Esta decisão pedagógica reflete o entendimento, conforme discutido no capítulo precedente, de que tal habilidade é fundamental para a compreensão crítica e criativa dos textos clássicos e sua relevância no contexto contemporâneo.

No âmbito do nosso projeto didático, planejamos imergir os alunos no universo da cultura romana, familiarizando-os com o gênero teatral e a prática da adaptação literária. Para isso, selecionamos a peça latina *Aulularia*, uma comédia de Plauto que exemplifica a Literatura Clássica, e, em paralelo, a peça brasileira *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, que é uma reinterpretação à nordestina da obra de Plauto. Através do diálogo entre essas obras, buscamos tornar a experiência de leitura mais significativa para os estudantes, demonstrando como pode se dar o diálogo da Antiguidade Clássica com o presente, e, sobretudo, apresentando a relevância e acessibilidade de suas temáticas, apesar do abismo temporal que separa os estudantes da Roma Antiga.

Italo Calvino, ao ponderar sobre a natureza dos clássicos, articula que estes são "livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de

¹⁴ Tradução de Claudia Schilling. Cf. original: “Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones –oral, colectiva, individual y silenciosa, compartilhada– y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propogamos em cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a uma finalidad que ellos puedan comprender y compartir. (Solé, 1992, p. 78)

si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)"¹⁵ (1993, p. 11). Essa perspectiva nos permite contemplar a obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, não apenas como uma obra literária isolada, mas como um diálogo com a peça latina *Aulularia*, de Plauto, refletindo sobre o diálogo permanente que a comédia clássica promove em nossa cultura. Com o intuito de estimular uma apropriação criativa do texto por parte das alunas e dos alunos, propusemos uma atividade que consistia na recriação e adaptação do final da peça *Aulularia*. Considerando que o desenlace que temos hoje é um mosaico, reconstituído a partir de referências feitas por outros autores, a tarefa de reimaginar esse final pareceu a mais apropriada. Dado o tempo limitado disponível para o projeto, optamos por centrar o trabalho das alunas e dos alunos na reconstrução dessa parte específica da peça, um exercício tanto de compreensão textual quanto de criação literária.

Ao abordar o gênero teatral, reconhecemos que a essência de um texto dramático reside na sua execução prática, na encenação. Wolfgang Iser (1996) esclarece que a materialização do texto só ocorre através do engajamento de uma consciência receptiva. Isso ressalta a importância de transcender a leitura estática para uma leitura dramatizada, um imperativo que remonta à etimologia da palavra "drama", derivada do grego *drao*, que significa "ação". Portanto, a consumação do texto dramático ocorre não meramente por meio da leitura, mas através da ação intrínseca a esse gênero. Diante da impossibilidade de proporcionar uma experiência teatral ao vivo para os alunos, consideramos essencial explorar outras metodologias para a dramatização do texto. Foi com esse intuito que decidimos encenar o prólogo e o ato I da *Aulularia*, com o objetivo de que os alunos nos observassem nesse papel e ganhassem confiança para, no momento oportuno, realizarem suas próprias leituras dramatizadas.

Esse projeto foi concebido com objetivos claros: propiciar aos alunos um entendimento do texto teatral; destacar e analisar elementos da cultura romana; reconhecer as nuances da adaptação literária em *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna; e desenvolver habilidades de escrita e adaptação teatral. Com esses fins em vista, elaboramos planos de aula específicos para implementação em três turmas do 9º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Dilermando Cruz, em Bonsucesso, na cidade do Rio de Janeiro. Central para o desenho desses planos foi a adoção de uma metodologia ativa de ensino, que privilegia o diálogo e a troca de

¹⁵ Tradução de Nilson Moulin. Cf. original: [...] sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume). (Calvino, 2002, p. 8)

conhecimentos. Assumindo o papel de professoras, nos posicionamos principalmente como facilitadoras do aprendizado, em vez de sermos as únicas detentoras do conhecimento. Essa abordagem reflete a visão de Michèle Petit (2008), enfatizando a importância do docente como um mediador no processo de formação de leitores, incentivando os estudantes a interagirem com o texto de maneira autônoma e a construir suas próprias interpretações.

4.2 O aluno como leitor ativo

Isabel Solé (1998) destaca a importância de engajar o conhecimento prévio de alunas e alunos como um ponto de partida para novas aprendizagens. Ela sugere estratégias específicas, como: "dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia"¹⁶ e "incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema"¹⁷ (Solé, 1998, p. 105-106). Nós adotamos essas estratégias, iniciando as aulas com atividades pré-textuais nas quais os alunos eram convidados a expressar o que entendiam por "cultura", dando exemplos ou definições. As respostas variavam entre "comida", "carneval", "filme", "futebol", "dança" e "teatro". Esses elementos, já parte do repertório dos alunos, serviram como ponte para afirmar que todos eles constituem aspectos culturais e para introduzir o projeto que exploraria um gênero dramático de uma cultura antiga. Isso despertou uma reação de curiosidade e interesse na maioria dos alunos. Embora Solé recomende que se permita aos alunos compartilharem seus conhecimentos em vez de uma explanação direta do professor, optamos por uma abordagem que combinava a exposição dos alunos com a nossa explicação, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

Buscamos introduzir o conteúdo que seria trabalhado, aplicando o que Solé sugere, coadunado ao que Paulo Freire (1981, p. 19) define como "[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra" por entendermos que todos os alunos chegam à sala de aula com seus conhecimentos

¹⁶ Tradução de Claudia Schilling. Cf. original: "dar algunas información general sobre lo que se va a leer. Se trata no tanto de explicar el contenido, como de indicarles a los alumnos su temática, intentandi que puedan relacionarla com aspectos de su experiencia precia". (Solé, 1992, p. 91)

¹⁷ Tradução de Claudia Schilling. Cf. original: "Animar a los alumnos a que expongon lo que conocen sobre el tema". (Solé, 1992, p. 92)

reunidos ao longo de suas vidas e que eles devem ser considerados para um objetivo pedagógico.

Após a etapa de pré-leitura, inicia-se propriamente a leitura. Quanto a isso, Solé salienta para uma possibilidade de sua inserção no ambiente escolar: as tarefas de leitura compartilhada sendo

na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes os outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma. (...) Nestas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades da parte dos alunos em torno de quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz.¹⁸ (Solé, 1998, p. 118)

Em um contexto educacional que difere do abordado por Isabel Solé, ajustamos as práticas de leitura compartilhada na tentativa de tornar mais eficiente em seu valor pedagógico. A delegação progressiva de responsabilidades aos estudantes foi um elemento vital para o êxito do nosso projeto. Esse método permitiu que os alunos desenvolvessem uma familiaridade abrangente com a cultura romana, a estrutura do texto teatral e os processos de adaptação literária, apesar de mostrarem uma dificuldade com a leitura da *Aulularia* de Plauto na tradução de Agostinho da Silva, datada de 1952. Por ser muito antiga, às vezes atrapalhava a fluidez da leitura, entretanto, com o nosso auxílio, essa barreira foi superada gradualmente. O resultado foi a capacidade dos alunos de realizar com sucesso a avaliação final, refletindo assim a efetiva aquisição das habilidades estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na abertura do nosso projeto didático, conduzimos uma aula na qual, após uma atividade pré-textual, os alunos tiveram a oportunidade de observar algumas das estagiárias interpretando o prólogo e o primeiro ato da *Aulularia*. Esse exemplo prático teve como objetivo demarcar um modelo para a leitura dramatizada que eles próprios realizariam mais tarde, além de ajudar a minimizar a timidez inerente a essa forma de expressão. Essa abordagem pedagógica revelou-se notavelmente eficaz, criando um ambiente onde os alunos gradualmente assumiram um papel mais ativo nas atividades de leitura. Quando chegou o momento de eles próprios realizarem a leitura dramatizada diante da turma, a maioria enfrentou o desafio com confiança. Para aqueles que ainda sentiam alguma hesitação, a lembrança de nossa própria

¹⁸ Tradução de Claudia Schilling. Cf. original: “[...] em realidad, muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella. (...) Em estas tareas se da de manera simultánea, una demostración del modelo del profesor y una asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos em torno de cuatro estrategias fundamentales para una lectura edicaz”. (Solé, 1992, p. 104)

participação nas dramatizações serviu como um encorajamento efetivo. A divisão do ato em segmentos para diferentes grupos também promoveu a atenção coletiva e a compreensão da narrativa. Assim, os alunos se transformaram em leitores ativos e engajados, participando ativamente no desenvolvimento da história em sala de aula.

4.3 A adaptação literária

Após a introdução da peça *Aulularia* de Plauto, interrompemos a leitura para discutir o formato da obra e introduzir sua adaptação brasileira, *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna. Durante as aulas dedicadas ao estudo de adaptações, empregamos uma metodologia similar à seção anterior, aproveitando o conhecimento prévio dos estudantes. Contudo, em vez de realizar uma encenação ou leitura dramática de *O Santo e a Porca*, escolhemos exibir trechos da obra performados em um teatro, acessados via internet. Este método foi escolhido para proporcionar aos alunos uma experiência o mais próxima possível do teatro real, considerando que muitos deles nunca haviam frequentado um teatro anteriormente.

Para refletir sobre a presença da literatura da Antiguidade Clássica, Maria Cristina Pimentel (2017, p. 36-37) diz que

Aos professores, (...), pode abrir-se uma vantagem de intervenção mais ampla e, decerto, mais eficaz, nomeadamente no âmbito do ensino de Literatura Portuguesa. O desafio pode ser o seguinte: aproveitar todas as oportunidades em que os programas, do ensino básico ao ensino superior, permitem a abordagem de textos em que a presença dos clássicos greco-latinos se faz sentir. Se o objetivo é dar a conhecer e a fruir a literatura portuguesa, então cabe-nos provar que boa parte dessa literatura portuguesa, desde os seus primórdios até aos nossos dias, se torna incompreensível, ou se lê em pauta minimalista de sentido, se o desconhecimento da cultura clássica, dos mitos, dos seus motivos e modelos literários se interpuser e inviabilizar essa fruição.

No contexto das aulas de Literatura Brasileira, pudemos traçar paralelos entre as literaturas Latina e Brasileira. Ao examinar trechos de *O Santo e a Porca*, os estudantes identificaram semelhanças com *Aulularia* em termos de estrutura de enredo e nomes de personagens. Contudo, notaram também diferenças significativas: *O Santo e a Porca* é ambientada no Nordeste brasileiro e incorpora expressões e falas típicas da região, distintas das encontradas em *Aulularia*, conforme observações dos próprios alunos.

Na turma A, ao introduzirmos a obra teatral de Ariano Suassuna, indagamos se os estudantes conheciam o filme *O Auto da Compadecida* (2000). Alguns afirmaram conhecer, enquanto outros não. No entanto, um aluno cearense, J, expressou surpresa ao descobrir que o filme era bem conhecido no Rio de Janeiro. Ao esclarecermos que o filme é uma adaptação

dos textos dramáticos de Ariano Suassuna, e que eles estudariam esses textos, J se mostrou especialmente entusiasmado. Sempre ativo nas aulas do projeto, J foi o mais ansioso pela aula subsequente e, durante a atividade de leitura de trechos da peça, voluntariou-se com entusiasmo para interpretar o personagem Eucirão, correlato de Euclião em *Aulularia*.

Durante o curso, pausamos temporariamente a exploração da *Aulularia* para mergulhar na sua adaptação. Com isso, propusemos uma atividade para as aulas sobre adaptação literária em que apresentamos aos alunos trechos correspondentes de *Aulularia* e da obra de Suassuna. Essa comparação direta serviu para ilustrar o processo de adaptação literária. Por meio dessa experiência, os alunos puderam entender a definição de "adaptação" segundo o dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 78), que descreve o termo como a sendo “[...] a transposição de uma obra literária para outro gênero [...] ato ou efeito de converter uma obra escrita em outra forma de apresentação, mantendo-se o gênero artístico da obra original e o meio de comunicação através do qual a obra é apresentada”.

4.4 O reflexo da experiência dos estudantes no engajamento da leitura

Italo Calvino, em sua obra de 1993, oferece uma crítica ao papel das instituições educacionais na leitura. Ele defende que escolas e universidades deveriam esclarecer que um livro sobre outro livro não oferece uma compreensão mais profunda sobre a obra em si; no entanto, muitas vezes, promovem a ideia oposta. Para nós, era fundamental que os estudantes vissem o texto literário como o principal vetor de conhecimento. Nosso objetivo era utilizar o texto como base para explicações teóricas e encorajar os alunos a participarem de leituras dramatizadas, aumentando o prazer e o envolvimento com a leitura, e transformando-a em uma experiência enriquecedora, em vez de uma tarefa obrigatória.

Entendemos que, embora o objetivo de um texto literário em sala de aula não seja apenas para o prazer dos alunos, é por meio desse prazer que alcançamos outros objetivos educacionais, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A turma A destacou-se de forma surpreendente, pois os alunos frequentemente incorporam suas experiências pessoais nas aulas. Eles tendiam a relacionar o conteúdo estudado com elementos de suas vidas cotidianas. Na adaptação de textos, assim como Ariano Suassuna contextualizou *Aulularia* em seu tempo, os alunos fizeram o mesmo. Alguns grupos ambientaram suas histórias na comunidade local, enquanto outros preferiram tramas com reviravoltas, refletindo seu gosto por suspense e filmes de ação, o que revelou uma nova liberdade criativa para eles. Um grupo, por exemplo, manteve o cenário da Roma Antiga, mas alterou a narrativa para que

Fedra confrontasse seu pai e fugisse com a irmã de Megadoro, Eunômia. Neste desfecho, as duas personagens formam uma família e cuidam do filho de Fedra. Esta adaptação foi particularmente significativa, pois refletiu a busca por aceitação e escape de uma aluna LGBTQAP+ do grupo, que enfrentava desafios de aceitação em sua própria família.

4.5 Compreensão da cultura romana por parte dos estudantes

Isabel Solé (1998) destaca a importância de desafiar os alunos para fomentar o entusiasmo pela leitura, sugerindo que textos não familiares, mas com temas reconhecíveis podem ser particularmente envolventes. Nesse sentido, a leitura de obras clássicas, como as comédias latinas, é duplamente benéfica: apresenta a complexidade de uma literatura nova e ao mesmo tempo ressoa com questões atemporais que tocam a vida dos alunos. Segundo Pimentel (2017), esses "temas eternos" são universais e capazes de provocar reações em qualquer leitor, o que faz com que a leitura de clássicos seja uma ponte entre o desafio intelectual e a relevância pessoal.

Durante a primeira aula do projeto, quando introduzimos o prólogo e o primeiro ato de *Aulularia* para os alunos, uma questão instigante surgiu. Os estudantes compreenderam que, na peça, o Deus Lar faz com que um homem rico deseje casar-se com Fedra e leva o pai dela a descobrir um tesouro enterrado, destinado a ser o dote para Megadoro. Essa dinâmica levantou dúvidas nas três turmas: por que o Deus Lar não entregou o tesouro diretamente a Fedra, solucionando o problema de forma simples? Esse questionamento refletiu o desafio dos alunos em assimilar o papel da mulher na cultura romana antiga, um contexto em que as mulheres não tinham autonomia sobre patrimônio ou decisões pessoais, diferentemente do que ocorre na sociedade contemporânea dos alunos, onde as mulheres podem ter filhos e possuir recursos financeiros independentemente do casamento. Além disso, a figura do avaro Euclião ressoou com os alunos, que puderam relacioná-lo com pessoas avarentas de seu conhecimento, mostrando a capacidade de conectar a literatura antiga com suas experiências pessoais.

Apesar da novidade que o texto de *Aulularia* representava para os alunos, as personagens com suas características distintas facilitaram a identificação com pessoas conhecidas pelos estudantes, ao mesmo tempo em que introduziram questões de moralidade inerentes à sociedade romana. Hans Robert Jauss (1994) destaca que a relação que se estabelece entre o leitor e uma determinada obra pode acontecer em dois campos: sensorial ou ético. Isso ressalta a capacidade da literatura de engajar o leitor tanto emocionalmente quanto intelectualmente. Observamos, desde a primeira aula e ao longo do projeto, que questões

morais e de papéis sociais emergiam frequentemente nas interações dos alunos com o texto. Ficou evidente que a cultura romana, ou pelo menos os aspectos que mais despertaram o interesse dos alunos, foi o contraste entre as normas morais de sua própria época e aquelas apresentadas na *Aulularia*, de Plauto.

4.6 Implicações para o ensino de língua portuguesa

Viviane Moraes de Caldas, em seu artigo "Uma experiência de leitura literária: a Antígona de Sófocles na aula de literatura", observou que "durante a leitura da tragédia Antígona, notamos que os alunos frequentemente recorriam à sua própria experiência para embasar suas opiniões" (Caldas, 2018, p. 13). Em nosso projeto, essa mesma interação ocorreu: os alunos constantemente aplicavam suas experiências pessoais e memórias na análise da obra, como mencionado anteriormente. Além de empregar suas vivências para interpretar o texto, eles também as utilizaram na concepção da atividade final. Dividimos as turmas em grupos, e cada um foi encarregado de criar seu próprio desfecho para a peça, aproveitando a oportunidade didática proporcionada pelo final perdido do texto original. Instruímos os alunos a elaborarem finais que respeitassem as características da adaptação literária e do texto teatral que haviam estudado, com a única condição de que mantivessem a estrutura de um drama, sem imposições específicas quanto à linguagem utilizada.

Sobre a escrita, como essa seria a atividade final, era de extrema importância que não ficássemos em um modelo de redação escolar que é hermeticamente fechado em que o aluno tem pouco lugar de expressão. A atividade consistia na recriação do final da *Aulularia* de Plauto, pois ao finalizarmos a leitura com os alunos explicamos a eles como aquele final havia se perdido e existiam lacunas que os fragmentos encontrados não preenchiam, como visto no capítulo dois. Assim, não visávamos uma redação cuja delimitações de usos da linguagem fossem rígidas, nossas exigências foram em torno do formato de texto dramático e que os alunos apresentassem uma adaptação. Caso quisessem, poderiam imaginar a história da *Aulularia* se passando em um outro tempo e espaço e escreverem um final para ela. Para isso, foi importante a reflexão acerca do que Geraldi afirma sobre a redação escolar, apontando que

ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. Percival Leme Britto, estudando as condições de produção do texto escolar, concluiu que esta "é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e

interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (1997, p. 128)

Nosso objetivo era permitir que os alunos expressassem suas ideias livremente. Embora tenhamos estabelecido certos limites, solicitando que o trabalho final se mantivesse no formato de uma peça teatral e respeitasse os princípios de adaptação abordados no projeto, não houve restrições quanto ao uso de uma linguagem padrão. Isso contrasta com as normas usualmente aplicadas a exercícios de redação escolar. Mesmo sem a exigência de um português formal, notamos que alguns alunos naturalmente tentaram replicar a linguagem da tradução fornecida durante o estudo. Curiosamente, grupos que mantiveram o cenário da Grécia Antiga em suas peças incorporaram pronomes reflexivos em suas redações — uma prática não observada em trabalhos anteriores. Esse fenômeno reflete como o contato e o engajamento dos alunos com o material didático pode levar à adoção espontânea de novas formas linguísticas em sua escrita. Tal interesse pode servir como um ponto de partida para o ensino de gramática de maneira contextualizada e convidativa, expandindo os horizontes dos alunos sem impor regras, mas apresentando-as como uma opção. Além disso, a análise dos trabalhos entregues revelou uma compreensão satisfatória do que constitui um texto teatral e como criar uma adaptação literária, demonstrando que os objetivos do currículo, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram alcançados com sucesso.

4.7 Avaliação dos resultados

Antecedendo a implementação do projeto em sala, dedicamos meses à observação das turmas-alvo, utilizando metodologias convencionais de estágio. Esse período preparatório estabeleceu uma relação prévia entre nós e os estudantes e permitiu um entendimento detalhado do perfil de cada uma das três turmas com as quais o projeto seria executado. Cada turma apresentou características próprias que influenciaram a condução do projeto. A turma A se destacava por seu dinamismo e tendência a conversas paralelas, o que desafiava o emprego de métodos expositivos tradicionais de ensino; a turma B, composta por alunos mais serenos e atentos, mostrava-se curiosa e mais concentrada nas aulas; enquanto a turma C, com a qual tínhamos interações mais breves e no final do horário escolar, era geralmente mais reservada e menos participativa. O projeto foi desenhado para promover um diálogo com os alunos e aplicar uma metodologia ativa, incentivando-os a serem agentes de seu aprendizado. A turma A, notavelmente a mais enérgica, abraçou o projeto com entusiasmo desde o início. Na fase de

pré-leitura, os estudantes dessa turma responderam prontamente, ao passo que a turma B mostrou inicialmente hesitação, engajando-se mais ao observar a participação dos colegas. A turma C foi a que teve menor interação inicial e demonstrou cautela em se envolver no projeto. Embora a turma A tenha se destacado pelo envolvimento imediato, com leituras dramatizadas e discussões espontâneas, refletindo um interesse autêntico pelo conteúdo da *Aulularia*, as demais turmas gradualmente se engajaram com o mesmo vigor. A timidez inicial de alguns alunos em relação à leitura em voz alta foi sendo superada, e o entusiasmo pela literatura crescendo visivelmente com o avanço das aulas.

Esse contato com três turmas distintas se mostrou muito importante na nossa formação, pois pudemos experienciar como um mesmo plano de aula funciona de forma diferente em diferentes turmas. Como Solé (1998, p. 104) aponta que “frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea”¹⁹. Para além dessa relação de diferentes bagagens entre os alunos, entendemos que a diferente bagagem entre as turmas pode ser uma possibilidade para a diferença na adesão do projeto de cada turma.

¹⁹ Tradução de Claudia Schilling. Cf. original: “[...] ante la lectura, em la escuela, el profesor se plantee com qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo”. (Solé, 1992, p. 90 –92)

CONCLUSÃO

Esta pesquisa destacou a eficácia da leitura integral de obras clássicas, alinhada ao conhecimento pré-existente dos alunos, na promoção de seu envolvimento com a literatura. Ao estabelecer um diálogo com os estudantes, eles puderam traçar paralelos entre o que já sabiam e o novo material literário apresentado. Foi observável que essa abordagem levou a uma maior compreensão da linguagem e dos textos teatrais por parte das turmas, que passaram a incorporar em suas redações usos linguísticos que não empregavam anteriormente, assim como a cultura clássica.

Os resultados da pesquisa se alinham à teoria, corroborando o argumento de Isabel Solé (1998) sobre a importância de engajar o conhecimento prévio dos alunos para sustentar o interesse ao longo do projeto. A pesquisa também reforçou a relevância de proporcionar aos estudantes um papel mais central e ativo nas atividades propostas. No projeto *Aulularia: um projeto intercultural*, isso se materializou quando os alunos realizaram leituras dramatizadas, adaptaram o final da *Aulularia* de Plauto e redigiram suas versões em formato de texto dramático, atividades essas que eles gradualmente aprenderam a replicar e aperfeiçoar. O papel de mediador, conforme sugerido por Petit (2008), provou ser eficaz, promovendo um ambiente em que os alunos desempenhavam papéis ativos em sala de aula.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, demonstrando a importância da leitura dos clássicos no 9º ano do ensino fundamental e como uma abordagem intercultural de ensino pode enriquecer o aprendizado em linguagem, história e cultura, além de aprimorar a capacidade interpretativa dos alunos. Foi evidente que, através da leitura da peça, os alunos puderam compreender as diferenças e semelhanças entre a cultura romana e suas próprias culturas, as nuances da sociedade romana, adquiriram novos conhecimentos linguísticos e demonstraram compreensão dos eventos da peça. Além disso, por meio de *O santo e a porca* de Ariano Suassuna, eles puderam apreciar o processo de adaptação literária. Apesar do entusiasmo dos estudantes pela *Aulularia* de Plauto, a tradução utilizada, datada de 1952 por Agostinho da Silva, por vezes dificultou a fluidez da leitura, levando à necessidade de pausas explicativas que interrompiam a imersão dos alunos. Portanto, sugere-se que novas traduções, mais acessíveis aos jovens, sejam desenvolvidas para facilitar tanto a mediação da leitura quanto a leitura independente.

Em conclusão, esta pesquisa reiterou a importância de implementar projetos didáticos que colocam o estudante no centro do processo educativo e enfatizam a leitura

completa de obras literárias. Com a adoção de projetos como este, avançamos em direção a uma sociedade que reconhece a literatura como um direito inalienável, conforme defendido por Antonio Candido (1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Stephanie Kim. **Retratos da Leitura no Brasil: Por que estamos perdendo leitores.** Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 12 de nov de 2023.

ADAPTAÇÃO. In HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

ALMEIDA, Olavo Vinícius Barbosa de. **O Brutus de Marco Túlio Cícero: estudo e tradução.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo.

AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Produção: Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em .20 de out. de 2023.

CALDAS, Viviane Moraes. Uma experiência de leitura literária: a Antígona de Sófocles na aula de literatura. **Revista Caravana - Diálogos entre Extensão e Sociedade**, Cidade, UF, v.4 no.3, ano 2018, p. 5-21.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, 1988, (p. 171-193). In: **Vários Escritos.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CALVINO, Italo. Perché leggere i classici. In: **Perché leggere i classici.** Milano: Mondadori, 2002. P. 5-13.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin – 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CITRONI, Mario et alii. **Literatura de Roma antiga.** Tradução de Margarida Miranda. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam [1981].** 51a, São Paulo, Cortez Editora, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Escrita, Uso da Escrita e Avaliação.** IN: GERALDI, João Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

GRIMAL, Pierre. **O Teatro Antigo.** Tradução de António M. Gomes da Silva. Lisboa: Edições 70, 1978.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf Acesso em: 15 de nov. de 2023.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do prazer estético. Vol.1.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

JOUVE, Vicent. **A Leitura.** Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2002.

MACHADO, Ana Marina. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACLENNAN, Keith; STOCKERT, Walter. Introduction. In: **Aulularia.** Tradução de Keith MacLennan; Walter Stockert. Liverpool: Liverpool University Press, 2016.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História de Cultura Clássica. Volume II – Cultura Romana.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura.** Tradução de Celina Olga de Souza. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTEL, Maria Cristina. De como os clássicos aumentam a fruição na literatura. In: MARQUES, Susana e CRAVO, Cláudia. **O Ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências.** Universidade de Coimbra, 2017.

PLAUTO, **A comédia da marmita.** IN: PLAUTO; TERÊNCIO. **A comédia latina (Anfitrião, Aulularia, Os cativos, O gorgulho, Os adelfos, O eunuco).** Tradução de Agostinho da Silva. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1952.

PLAUTO. **Comédias Volume I.** Traduções de Carlos Alberto Louro Fonseca, Aires Pereira do Couto, Walter de Medeiros, Cláudia Teixeira e Helena Costa Toipa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.

PLAUTUS. **Aulularia.** Tradução de Keith MacLennan; Walter Stockert. Liverpool: Liverpool University Press, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura.** 1ª ed. Barcelona: Editorial GRAO: 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca.** 34ª ed. Editora José Olympio, 2002.