

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO INTEGRADOR NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS: RELATO DE UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

Katia Teonia Costa de Azevedo*
Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira**
Pedro Ribeiro Martins***
Rodrigo Lopes da Fonte Ferreira****
Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk*****

Recebido em: 30/10/2025

Aceito em: 24/11/2025

RESUMO: O artigo se propõe a discutir as implicações da proposta de estágio supervisionado como espaço integrador nas licenciaturas duplas em Português-Grego e Português-Latim, no âmbito da Faculdade de Letras da UFRJ. Revisitando as tentativas precursoras de trabalhar numa perspectiva intercultural e apresentando novas propostas, apresenta dois projetos interculturais que foram aplicados em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. O primeiro, intitulado *Medeia: um podcast da Dilermando Cruz*, realizou leituras da tradução brasileira da obra *Medeia* de Eurípedes e de suas adaptações com estudantes do 9º ano, cujo produto foi a recriação por escrito de passagens da peça e a gravação de um podcast. O outro projeto, *Aulularia: um projeto intercultural*, articulou a leitura e a compreensão do texto teatral latino à análise de aspectos da cultura romana, ao desenvolvimento de competências de escrita e ao reconhecimento das nuances inerentes aos processos de adaptação literária. Ao articular referenciais da pedagogia crítica, da educação intercultural e dos estudos de recepção clássica com demandas e ritmos reais da escola, o estágio integrado torna-se eixo de reconfiguração curricular e identitária da licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino em Português e Línguas Clássicas; Estágio supervisionado; Interdisciplinariedade; Perspectiva intercultural.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
katiateonia@letras.ufrj.br



** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
mariafernandaapsoliveira@gmail.com



*** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
pedromartins@letras.ufrj.br



**** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
r.jill@hotmail.com



***** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
simonebondarczuk@letras.ufrj.br



*THE INTERNSHIP AS AN INTEGRATING SPACE IN THE TEACHING PRACTICE OF
 PORTUGUESE AND CLASSICAL LANGUAGES: REPORT OF A WORK IN PROGRESS*

ABSTRACT: This article aims to discuss the implications of the supervised internship proposal as an integrating space in the double degree programs in Portuguese-Greek and Portuguese-Latin, within the Faculty of Letters at UFRJ. Revisiting previous attempts to work from an intercultural perspective and presenting new proposals, it presents two intercultural projects that were implemented in public schools in the municipality of Rio de Janeiro. The first, entitled *Medea: a podcast by Dilermando Cruz*, involved readings of the Brazilian translation of Euripides' *Medea* and its adaptations with 9th-grade students, resulting in the written recreation of passages from the play and the recording of a podcast. The other project, *Aulularia: an intercultural project*, articulated the reading and understanding of the Latin theatrical text with the analysis of aspects of Roman culture, the development of writing skills, and the recognition of the nuances inherent in literary adaptation processes. By articulating frameworks from critical pedagogy, intercultural education, and classical reception studies with the real demands and rhythms of the school, the integrated internship becomes a central axis for curricular and identity reconfiguration in the teacher training program.

KEYWORDS: Teaching practice of Portuguese and Classical Languages; Supervised internship; Interdisciplinarity; Intercultural perspective.

Registramos neste relato alguns momentos e aspectos de um processo caracterizado pela novidade e pelo entusiasmo, para os seus autores. Trata-se do trabalho em parceria entre docentes dos Departamentos de Didática da Faculdade de Educação, do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras e da rede básica de ensino do município do Rio de Janeiro, realizado em torno do componente curricular Prática de Ensino de Português-Línguas Clássicas, pertencente aos cursos de dupla licenciatura em Letras Português-Grego e Português-Latim da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).¹

O paradigma de formação acadêmica conhecido como “dupla licenciatura” não constitui uma novidade na estrutura educacional brasileira, tampouco na UFRJ. Entretanto, como sabemos, o diploma de licenciatura correspondia, até a implementação das resoluções do início do milênio, a uma formação complementar, facultativa para os egressos do bacharelado, destinada aos interessados em habilitar-se para a docência na educação básica. Havendo bacharelados conjuntos em duas línguas e literaturas, essa complementação, em correspondência com o curso de origem, conferia igualmente uma habilitação dupla para o ensino, quer a segunda língua estivesse ou não presente nos currículos das escolas brasileiras. Esse era o caso das licenciaturas em Letras Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Francês, Português-Hebraico, Português-Italiano, Português-Japonês e Português-Russo,

¹ Doravante UFRJ.

assim como, após a extinção do ensino de línguas clássicas na educação básica (Leite, Barbosa e Castro, 2014, p. 235), das licenciaturas de Português-Grego e Português-Latim.

Como atividade obrigatória da licenciatura dupla, o estágio supervisionado deveria contemplar a formação para a docência na segunda língua, o que, especificamente nos casos das licenciaturas em Português-Grego e Português-Latim, passou a constituir um desafio a ser assumido pelas equipes responsáveis. A manutenção do ensino de Grego e Latim no Colégio Pedro II, como disciplinas eletivas, possibilitou atender por algum tempo às necessidades dos cursos de estágio supervisionado nas escolas. De 1996 a 1999, sob a égide da Professora Rita Codá dos Santos² e orientação do professor Auto Lyra Teixeira da Faculdade de Letras da UFRJ,³ alguns estagiários realizaram as suas horas de prática nessa instituição. As aulas incluíam não apenas noções básicas de grego antigo, como também de cultura clássica, com aulas de mitologia, história e pensamento antigo. Em 2000, o professor Auto Lyra Teixeira levou os estagiários para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ministrando todas as aulas de Prática de Ensino em Grego e Literatura Grega.

No entanto, as condições e o esforço requeridos por tais iniciativas não permitiram que elas chegassem a responder contínua e plenamente às demandas da formação, e disso resultou que a parcela da carga horária dedicada à prática de ensino das línguas clássicas, depois do ano de 2000, tenha muitas vezes sido desenvolvida nas próprias disciplinas de língua e literatura grega e latina, ofertadas nos cursos de graduação em Letras da UFRJ. Em paralelo, o estágio em Língua Portuguesa e suas literaturas ocorria nas escolas.

Se algum equilíbrio sustentava essa divisão de trabalho e da formação, a dinâmica de revisão e reformulação curricular desencadeada pelos sucessivos documentos norteadores do Ministério da Educação para as licenciaturas, desde os anos de 2001 e 2002 até o presente, viria alterá-lo em profundidade, impondo persistentes reflexões sobre esses cursos, sua destinação e o perfil de seus egressos. Nas diversas resoluções e pareceres que estabelecem e fundamentam diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, o chamado modelo “3 + 1” – bacharelado somado à formação pedagógica – é tratado como estrutura a superar, em favor de uma concepção da licenciatura como um curso com identidade própria. Veja-se, por exemplo, este excerto do Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação:

² A professora Rita Codá (1952-2024) possuía Graduação e Licenciatura em Grego, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), Graduação e Licenciatura em Português-Alemão (1986). Mestrado em Letras Clássicas, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), Mestrado em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984) e Doutorado em Literatura Comparada, Faculdade de Letras da UFMG, além de ter cursado Grego Moderno pela Universidade de Atenas (2001). Professora do Colégio Pedro II (aposentada), foi também Professora Adjunta da Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro, onde ministrou cursos de Grego e Literatura Grega.

³ Atuou como Professor Substituto no Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão, de 1993 a 1994, lecionando Língua Portuguesa e Grego e Literatura Grega Antiga. Em 1994, foi aprovado no concurso para professor de Grego e Literatura Grega na Faculdade de Letras, como Professor Assistente. Formado na graduação, mestrado e doutorado em Letras Clássicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” se torna residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (Brasil, 2001, parecer CNE/CP nº 9/2001).

Portanto, a licenciatura não se restringe à obtenção de uma permissão para ensinar, após uma preparação curta em que se trataria de tornar o bacharel capaz de facilitar o acesso de estudantes da educação básica aos conhecimentos de sua área de saber disciplinar. A docência não é uma alternativa de atividade remunerada para o especialista, mas uma profissão, exigindo uma formação específica voltada para as finalidades profissionais e sociais de sua tarefa, de acordo com as políticas de estado para a educação em seus diversos níveis. Assim sendo, cabe perguntar: por que, para que uma licenciatura dupla, quando a segunda língua não está visualizada no projeto educacional brasileiro para a formação básica de ensino? Como definir o perfil profissional do professor de Português-Grego e Português-Latim? Qual o seu lugar nas instituições de educação básica? São questões de longa data para as instituições de ensino, e não tiveram até hoje uma resposta plenamente formulada. Sua elaboração está em andamento, por meio de iniciativas que apostam em caminhos de integração curricular nas duplas licenciaturas de Português-Grego e Português-Latim, e buscam conquistar um lugar reconhecível e de valor para o egresso desses cursos, na instituição escolar.

BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

O problema da desintegração curricular não diz respeito apenas à expectativa de que haja coerência entre as duas licenças que o diploma confere e as atividades previstas em um fluxograma ou o atendimento formal a exigências legais. Em nossa experiência como docentes, ele se manifestou muitas vezes como questão de identidade para os estudantes, divididos entre a dedicação aos estudos clássicos e a formação para a docência.

A fim de buscar caminhos para superar esses efeitos, marcados por tensões na própria estrutura dos cursos de formação e na cultura universitária, buscamos apoio em documentos oficiais, reflexões da área educacional em geral e das didáticas de línguas em específico para propor um trabalho coletivo de formação de professores, em que o estágio supervisionado pudesse se apresentar como um espaço gerador de reflexões capazes de contribuir para a redefinição do perfil do profissional formado na dupla licenciatura.

O primeiro importante ponto de apoio que encontramos para uma reconfiguração, não só do espaço curricular do estágio, mas da concepção de licenciatura dupla que atenderia às expectativas relacionadas aos cursos de formação de professores, são as *Diretrizes curriculares para os cursos de Letras*, em que se lê, na seção relativa ao Perfil do Profissional:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (Brasil, Parecer CNE/CES 492/2001, p.30)

Uma concepção de linguagem como atividade e construção cultural implica, para o profissional de Letras, o trabalho com a variação linguística e a diversidade de configurações discursivas produzidas nas esferas da vida social. Trata-se de apresentar o universo das criações linguístico-culturais de forma contextualizada, ligadas às relações e ações sociais que as originam e mantêm. Mais do que isso, na perspectiva de uma educação democrática para a cidadania, à escola cabe promover uma apropriação crítica e não apenas adaptativa às formas de dizer e de ser por meio da linguagem. No que diz respeito à língua materna, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC),⁴ assim resume seus principais objetivos:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 67-68)

Do mesmo modo, e em que pese a restrição do ensino de outras línguas ao componente Língua Inglesa como único obrigatório, os horizontes educacionais de tal trabalho reforçam o mesmo entendimento, em que a plasticidade da própria língua é sublinhada, em relação com as situações e os usos.

A interculturalidade surge, pois, como um horizonte para a tarefa de reinvenção da escola (Candau, 2000), demandando mudanças de atitude e desenvolvimento de novos recursos pedagógicos. Tratando-se de palavra-chave na discussão educacional contemporânea, marcada desde a década de 90 por uma crescente atenção às diferenças culturais e a seu trato ético nos processos educativos, cumpre buscar uma compreensão que satisfaça ao propósito de repensar as especificidades dos cursos com os quais lidamos.

Antes de tudo é preciso considerar que um trabalho intercultural que envolva as culturas da Antiguidade clássica não nega a existência de identidades culturais, mas evita compreendê-las como fixas ou imutáveis. Romper com a visão essencialista significa reconhecer que as culturas estão em constante transformação e são atravessadas por relações de contato, de poder etc. Isso não impede o reconhecimento das diferenças, mas amplia nosso entendimento sobre como elas se constroem historicamente. Do mesmo modo, recusar a

⁴ Doravante BNCC.

atitude diferencialista, que apenas sublinha a pluralidade, como também a assimilacionista, que defende a substituição de uma cultura por outra de maior prestígio, requer esforços específicos no trato com as culturas da Antiguidade clássica. Há que conduzir com rigor a construção de um saber sobre as sociedades e as criações culturais do mundo antigo grego e romano, ao lado de reflexões sobre como nos apropriamos desses saberes. Assim, talvez seja possível conceber os diálogos com os textos antigos gregos e latinos, a partir das seguintes coordenadas acerca do trabalho intercultural:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (Walsh *apud* Candau, 2008, p. 23-4).

Paulo Freire foi um defensor incansável da interculturalidade como uma abordagem essencial para uma educação libertadora e transformadora. Embora não haja uma obra específica dedicada exclusivamente à interculturalidade, seus princípios e concepções sobre essa temática podem ser encontrados em várias de suas obras, como, por exemplo, no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do oprimido*, intitulado “A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade”, em que Freire ressalta a importância do diálogo como instrumento central para a construção da interculturalidade (Freire, [1970] 2018, p. 109).

Portanto, para pensar a presença da cultura clássica na escola, devemos considerar que um texto, antigo ou não, se insere em uma situação comunicativa dinâmica, que articula, de modo indissociável (i) o sujeito que o produz ou faz a mediação e o seu contexto de produção, (ii) o enunciado em sua materialidade e (iii) o outro e o seu contexto de recepção, instâncias que se condicionam mutuamente. Tal perspectiva aproxima-se do conceito de ‘fusão de horizontes’ elaborado por Gadamer ([1960], 2002), segundo o qual a compreensão resulta do encontro entre o horizonte histórico do intérprete e o do texto. Assim, a bagagem cultural dos estudantes da escola faz com que eles habitem situações de contato com os textos antigos a partir de referenciais do seu tempo e espaço; enquanto a bagagem dos professores faz com que eles apontem, nos textos literários e outras manifestações culturais da antiguidade, aspectos que ligam essas produções a todo um complexo sociocultural outro, mas que pode oferecer pontos de apoio para que se pensem questões contemporâneas.

A partir dessas considerações, um novo olhar para a dupla licenciatura é possível, de modo que se confira destaque à interrelação dos saberes linguísticos e culturais que compõem os currículos, reconfigurando e revalorizando a partir desse eixo o perfil do profissional formado nesses cursos. Pode-se assim afirmar que a formação nas duplas licenciaturas oferece um espaço privilegiado para a formação de educadores capazes de potencializar dinâmicas interculturais em sua prática pedagógica. Para isso, é necessário criar situações em que seja possível aos licenciandos reconhecer as transformações de que eles próprios são sujeitos em suas trajetórias acadêmicas, nas quais as culturas da Antiguidade clássica são recriadas, e não simplesmente absorvidas. Nesse contexto, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, empreende uma reflexão sobre os desafios inerentes à prática educacional em um contexto multicultural.

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, [1992], 1997, p. 80-1).

Assim, na formação inicial para a docência, é importante incentivar o questionamento sobre esses processos, tematizando valores e atitudes ligados às diversas culturas, entre elas as da Antiguidade clássica, de modo a trazer à tona e elaborar os conflitos ideológicos em torno das ideias de clássico, cânone, herança, legado, a fim de evitar elitismos e discriminações. Nessa direção, centram-se os esforços do trabalho que temos desenvolvido desde 2020 cujo relato apresentamos a seguir.

REDESENHO DO ESTÁGIO E DE SUA ORIENTAÇÃO

Atuando em um componente curricular cujo título sugere mais conjugação do que divisão – *Prática de ensino de português-línguas clássicas* – decidimos, desde o primeiro semestre letivo de 2020, com ensino remoto emergencial,⁵ atuar juntos nos encontros síncronos e nas demais atividades de orientação do estágio supervisionado. Nosso principal empenho, desde então, tem sido o de formar um professor cuja identidade profissional esteja marcada por uma forte articulação entre as línguas e culturas de sua formação e suas respectivas culturas.

Uma vez que o destino mais provável de nossos formandos é a sala de aula de língua portuguesa, desejamos que se consolide nos futuros docentes o propósito de trabalhar interculturalmente, tendo a língua portuguesa como universo a explorar e desenvolver com seus alunos, por meio do conhecimento e do diálogo entre manifestações culturais, discursos

⁵ Em virtude da tragédia da pandemia de Covid-19.

e gêneros diversos, empreitada na qual as referências culturais e literárias da Antiguidade clássica ocupam o lugar de recursos investidos de especial valor.

A seguir passamos a descrever dois projetos desenvolvidos nas escolas parceiras com a intenção de demonstrar como é possível se trabalhar nessa perspectiva intercultural, articulando criativamente e criticamente saberes do repertório clássico antigo com as realidades de vida dos alunos.

MEDEIA: UM PODCAST DA ESCOLA MUNICIPAL DILERMANDO CRUZ

Desenvolvido no contexto do componente curricular Prática de Ensino em Línguas Clássicas da UFRJ, o projeto *Medeia: um podcast da Dilermando Cruz* realizou leituras da tradução brasileira da obra *Medeia* de Eurípedes e suas adaptações com estudantes do 9º ano da E.M. Dilermando Cruz. Idealizadas, principalmente, por Jennifer Gomes e Julia Ferreira,⁶ licenciandas dos cursos de Licenciatura em Letras: Português-Grego, as aulas tinham o intuito inicial de promover as habilidades de leitura, bem como desenvolver a prática de escrita e a fluência oral dos estudantes. Sua culminância foi a recriação por escrito de passagens da peça e a gravação de um podcast, posteriormente veiculado na plataforma *YouTube*.⁷

Para realizar tal empreitada, as licenciandas optaram por percorrer as malhas sequenciais do letramento literário, iniciando sua ação pedagógica pela motivação, na qual recuperaram certos conhecimentos prévios dos estudantes, passando pela apresentação do tema da peça e, por fim, realizando a leitura e a interpretação compartilhadas. Acreditando na necessidade de partir do que estava temporal e espacialmente próximo dos jovens estudantes, as licenciandas expuseram tanto registros jornalísticos de acontecimentos trágicos, quanto a peça de Eurípedes, traduzida por Mário da Gama Kury ([1991] 2021), e algumas adaptações – dando destaque à peça *Gota D'Água* (1975), de autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes.

Recuperaram, a título de introdução ao tema, dois casos verídicos de crimes ocorridos no Brasil, envolvendo o assassinato de crianças, que de alguma forma causaram comoção pública, um mais antigo e outro mais recente: o brutal assassinato da menina Isabella Nardoni, ocorrido em 2008,⁸ e o caso da madrasta que envenenou os dois enteados para ser a única futura herdeira dos bens do marido, em março de 2022,⁹ no Rio de Janeiro. O propósito era, além de provocar algum debate acerca da questão do flicídio e de crimes domésticos, compreender o que os estudantes entendiam a respeito do termo “tragédia”. E mais ainda: abordar os contornos da tragédia dentro do contexto da banalização da violência na realidade contemporânea.

⁶ O grupo contava ainda com a participação da licencianda Bárbara Perez e o licenciando Antônio Netto.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@juliaferreira7704>.

⁸ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassinato_de_Isabella_Nardoni

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/10/21/juri-popular-madrasta-acusada-de-envenenar-enteados-com-chumbinho.ghtml>

Com isso, as estagiárias puderam verificar, por exemplo, o quanto o sentido do trágico era, para eles, algo esgarçado diante da constância de experiências traumáticas vivenciadas na periferia urbana do Rio de Janeiro, onde moram. Um segundo ponto, observado durante o momento de motivação de leitura, dizia respeito a certas crenças bastante difundidas na comunidade/favela, segundo as quais é preciso respeitar e defender a figura materna em geral “batalhadora”, que trabalha em subempregos, ou na informalidade, para sustentar muitas vezes sozinha a família – o que dificultou a aceitação, pelos estudantes, de atos como o cometido por Medeia.

Essas duas perspectivas, portanto, balizaram a prática das licenciandas, que, conscientes dos desafios apresentados pelas turmas, optaram por narrar oralmente o drama trágico de Medeia, não privilegiando o assassinato dos filhos, mas, antes, a sua motivação. Afinal, sendo a traição um tema recorrente tanto nas experiências sociais quanto nas culturais dos estudantes, na perspectiva das licenciandas os resultados obtidos por essa escolha trariam um melhor encaminhamento aos propósitos das aulas.

Conscientes, por via oral, da peça trágica da Antiguidade clássica, os estudantes puderam, enfim, ter contato com o texto do gênero dramático através da leitura de trechos da tradução da peça grega de Eurípidés e da adaptação de Chico Buarque e Paulo Pontes. No caso dessa última obra, tendo Medeia sido transformada em Joana, moradora de uma favela do Rio de Janeiro, houve uma maior aproximação ao contexto dos adolescentes. Um dos fatores preponderantes para tal conexão dos leitores com o texto, apesar da distância temporal que separa a adaptação brasileira de Medeia da vivência dos estudantes, foi o fato de as falas e os jogos de cena que compõem *Gota d'Água* serem reconhecíveis nas dinâmicas sociais e afetivas do Complexo da Maré, conjunto de comunidades da Zona Norte do Rio, onde vive a maior parte dos estudantes. Um dos trunfos da obra é justamente lograr a criação de uma tensão social por meio da caracterização estereotipada de personagens representantes de classes sociais antagônicas em conflito, entrelaçadas a uma tensão passional que será resolvida somente com a morte das crianças.¹⁰ O êxito do enredo, ademais, pode ser explicado pela escolha consciente dos autores em priorizar o tratamento da palavra em relação a outros elementos.

A importância de semelhante aproximação, nos termos do processo do letramento literário na escola, diz respeito ao movimento próprio a um mediador de leitura, quando este consegue aplacar o entendimento de que a literatura acontece enquanto objeto estético incoerente e inacessível. Nesse caso, para as licenciandas logo ficou evidente que os mecanismos de leitura e interpretação de um texto ficcional exigem do mediador a exploração de toda força humanizadora da literatura (Cosson, 2018), ou seja, exigem que o professor retome e redimensione o repertório extraliterário e literário dos estudantes, a fim de que estes estejam munidos de ferramentas adequadas para “conceber e articular o mundo feito linguagem” (Cosson, 2018, p. 30).

¹⁰ Sobre as matrizes teóricas que informaram Chico Buarque e Paulo Pontes na elaboração de *Gota d'Água* e sobre a centralidade atribuída à palavra no projeto dramatúrgico, cf. Martins (2010, p. 201-4).

Ademais, os procedimentos teatrais e seus instrumentais corporais facilmente geraram conexões com a realidade anímica dos jovens, abrindo espaço para uma percepção mais apurada do sistema simbólico que compõe as obras. Estando, pois, o universo euripídiano latente em *Gota d'Água*, ficou fácil para os estudantes identificarem, por comparação com a peça grega de Eurípides, os pontos fundamentais da estrutura do drama trágico.

Uma vez alcançado esse primeiro objetivo, as licenciandas puderam realizar de forma mais segura e proficiente o exercício em torno da adaptação. Acharam por bem promover a adequação do novo texto a uma determinada situação mais condizente com a realidade dos estudantes, bem como a mudança, em termos de estrutura estética, de um suporte escrito para uma mídia de áudio.¹¹

Em certa medida, as licenciandas atuaram dentro dos parâmetros das práticas de letramento cujo fundamento é relacionar o caráter cultural de uma vivência pedagógica às aptidões que os estudantes demonstram possuir em um universo hipermediático (Rojo, 2012). Inseridos nesse contexto de letramento que considera a cultura da juventude conectada a hipertextos e hiper mídias, os trabalhos de adaptação realizados valorizaram, portanto, a leitura e a criação de “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19).¹²

De pronto, as licenciandas admitiram as dificuldades dos estudantes quanto à entonação dada às palavras, assim como os problemas relacionados aos usos inadequados da pontuação e ao vocabulário limitado de que dispõem – tudo isso atravancando, de certa forma, o ritmo da leitura e a própria encenação. No entanto, o texto e o pretexto da peça, tentaram lançar um foco mais assertivo sobre essas qualidades demonstradas por eles, dando “ênfase na capacidade de construir sentidos de todos os leitores, e não na carência” (Bajour, 2012, p. 33). Pois, apesar dos entraves prosódicos evidentes – e mesmo diante do nível de discurso que demonstra uma abrangência reduzida de seus letramentos sociais, em especial no que respeita ao manejo dos estilos e das formas dos gêneros da literatura – os jovens

¹¹ Em relação ao trabalho de tradução de um texto antigo em suporte escrito para uma mídia de áudio, vale a menção a uma experiência prévia, desta vez extensionista, vivenciada pela aluna Julia Ferreira, que foi relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em 2023. No contexto de execução do projeto de extensão Anima-Mito, que ocorreu também na escola Dilermando Cruz, em 2019, foi utilizada a reflexão sobre tradução intersemiótica (Jakobson, 1959; Plaza, 2003) como transmutação poética para a realização de uma animação em vídeo, a partir da prática de leitura de fontes antigas sobre o mito de Hércules. Para uma descrição da ação e uma discussão da metodologia empregada nessa atividade, ver: Estábulo de Águas. In: DUARTE, Adriane da Silva; ZANON, Camila Aline (org.). *Os trabalhos de Hércules: perspectivas brasileiras*, 2025.

¹² Reflexão feita a partir da célebre divisão de Roman Jakobson de que há três maneiras de traduzir um signo verbal, a saber 1) tradução intralingual, ou seja, como uma interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; 2) tradução interlingual, como interpretação de signos verbais por meio de outra língua e 3) tradução intersemiótica ou transmutação, ou seja, uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais (Jakobson, 1959, p. 233).

conseguiram representar o drama da vida e da morte, sem perder a essência trágica de *Medeia*. Para eles, o que ficou mais evidente, na trajetória da personagem *Medeia*, foi o aspecto de vingança que motivou a morte dos próprios filhos. Nesse horizonte, então, foram criativos ao encaixar a trajetória da mulher vingativa em certos quadros teatrais que reconstituíram a ambiência das comunidades cariocas.

O resultado das adaptações escritas e gravadas pelos estudantes trouxe um material interessante de análise no que diz respeito à exploração verdadeiramente dramática do conflito de *Medeia*. Foram produzidos, ao todo, dez *podcasts*, dentre os quais se destacam: (a) *A revolta de Marcos*, na qual Stephanie, tendo descoberto a traição de Marcos com Gleyce, decide matá-lo com um tiro; (b) *Amiga da onça*, cuja cena é ambientada na favela e temos a descoberta da traição de Maikon com Welma, resultando, para a moça, ter sua cabeça raspada pelos traficantes a pedido de Jéssica, a mulher traída e (c) *A descoberta das irmãs*, cena criada na perspectiva das filhas pequenas de Maria e Joaquim, que, após escutarem a discussão dos pais a propósito da traição, fogem de casa em busca da proteção do avô materno.

Notamos, nesses três exemplos, não só a escolha pela ambiência familiar aos estudantes, mas também a substituição dos nomes dos personagens e a opção por poupar os filhos da morte cruel. Em algumas, a ira daquela que faz as vezes de *Medeia* recai sobre a amante; em outras, naquele que faz as vezes de Jasão – em geral a arma de fogo foi o instrumento escolhido para a consumação do ato de violência.

Para efeito de exemplificação, transcrevemos dois outros *podcasts*:¹³ *O retorno de Medeia* e *O B.O. do morro*, sendo ambos mais próximos do universo da peça de Eurípidés, mantendo, inclusive, o nome dos personagens gregos.

O primeiro *podcast*, com duração de 2min e 16seg, reconta o encontro entre *Medeia* e Jasão, resultando no assassinato deste; o segundo, mais curto, com apenas 45 segundos, embora sugira que a tragédia recairá sobre Jasão, por intervenção de *Medeia*, escolhe lançar luz sobre o acordo entre Jasão e Creonte, resultando no fatídico ato.

Vejamos a transcrição do *podcast* *O retorno de Medeia* (Ferreira, 2022a):

Narradora Após a ordem do Creonte para *Medeia* sair da cidade, todos acreditavam que ela havia ido embora. Mas a mesma apenas se manteve escondida na cidade, aguardando o dia do casamento.

Creonte Eu ordeno que você saia do meu reino e não volte nunca mais! Caso volte, cortarei sua cabeça!

Narradora No dia do casamento, se aproveitando da correria da cidade, *Medeia* sai do seu esconderijo disfarçadamente e entra no reino para enfeitiçar os guardas para que eles a obedeçam. Mais tarde, na hora da cerimônia:

¹³ Os títulos dos *podcasts* são: *A revolta de Marcos*, *Amor é traição nas areias do deserto*, *Amiga da onça*, *A descoberta das irmãs*, *A infidelidade de Jacinto*, *O pacto*, *O golpe por trás do golpe*, *A vingança de Anitta*, *O retorno de Medeia* e *O B.O. do morro*. Disponível em <https://youtu.be/D1xN-qD29yU?si=WCfeAYb1Pcg5NYBY>

Jasão Novinha, esta camisa de time só você usa. Tu não faz aula de sedução, mas me faz perder uma postura de cria. Te amo, minha gata.

Glaucia Meu pretinho, meu zero-um, não tem outro alguém com quem eu queira me casar a não ser você. Você é o único que me faz feliz. Amo você.

Narradora Então, a troca dos votos é interrompida por um estrondo na porta. Era Medeia, junto de seu guarda enfeitado.

Medeia Como é bom vê-los de novo! Espero que tenham sentido saudades (risada).

Narradora Disse Medeia, acenando para o guarda ir até Jasão.

Guarda Bora! Bora! Bora!

Medeia Espero que apodreça no inferno! E durma eternamente, meu querido Jasão!

Narradora Medeia disse antes de lhe dar uma facada e desaparecer da cerimônia, deixando todos em prantos diante daquela cena. Assim que Medeia entra e corre pelos corredores em busca do seu filho [...] (Tempo) E quando abre a porta de onde o seu filho se encontrava, ela se depara com a sombra de um vestido atrás dele. Quando se aproxima e vê o semblante da princesa:

Filho Não me mata, por favor, realeza! Eu não fiz nada para você. O seu problema é com a minha mãe!

Medeia Não ouse tocar em meu filho!

Glaucia Me ameaçando?! Isso é por matar o amor da minha vida, bruxa sem vergonha!

Medeia Não! (Tempo) Irei me vingar! E prometo tirar tudo que você ama!

Narradora Disse Medeia, horrorizada com a cena diante dela. (Tempo) Após um ano, em uma comemoração da cidade, Medeia se disfarça de rainha de outra cidade e mata o rei envenenado, após um brinde. (Tempo) Medeia e a princesa são levadas para a cela.

A seguir, a transcrição do podcast *O B.O. do morro* (Ferreira, 2022b):

Ao som instrumental do funk *Baile de Favela*, de MC João.

Narrador Creonte, o dono do morro, precisava de um cara responsa para tomar conta da parada dele.

Creonte Pô, preciso de tu, Jasão. Vi que tu é um cara responsa, vai saber lidar com os B.O. desse morro. Estou cansado, quero um pouco de paz.

Jasão Já é, pai, pode deixar que eu vou cuidar do movimento da **melhor** forma. O bagulho vai ser o certo pelo certo.

Creonte Mas aí, tu vai ter que casar com a minha filha. E ela quer tudo do bom e do melhor nessa porra. *Cé* resolve com aquela doidona lá!

Narrador É, ele tinha tudo pra ser sagaz, mas a Medeia acabou descobrindo antes mesmo de ele contar e acabou dando um B.O. da porra.

Medeia Aí, tu és um fanfarrão da porra! Isso não vai ficar barato, não! Vou foder com a sua vida!

Narrador Bom, foi dito e feito: Medeia se casou com o chefe de outra facção, inventou uma situação em que invadiram a favela de Jasão – e isso não é o fim!

Em uma breve análise desse material transcrito, detectamos alguns pontos de interseção com a peça de Eurípidés. Um deles diz respeito aos desdobramentos dos fatos, mantendo o movimento de vingança de Medeia e a sua subsequente “saída da cena”, por assim dizer, tal qual um *deus ex machina*, sem que haja uma punição para os seus atos. No caso do primeiro exemplo, tanto quanto na peça grega, temos, no lugar do coro feminino, uma voz no mesmo gênero. No desdobramento do evento dramático, há a manutenção do posicionamento de Medeia, embora a opção, tomada pelos alunos no que diz respeito aos motivos já citados, tenha sido a de não encenar a trágica morte dos personagens, mas sugeri-la pela voz da narradora – uma percepção bastante sagaz por parte deles, pois, como era de costume nas apresentações das peças na Antiguidade clássica no contexto da Grécia Antiga, o público era poupado do jorrar de sangue.

Não sabemos ao certo o quanto nessas escolhas há de compreensão das aulas conduzidas pelas licenciandas, o quanto há de intuição recuperada pelo horizonte de expectativas (Jauss, 1994). A verdade é que os estudantes captaram muitos outros aspectos paradigmáticos do teatro grego e da peça eurípidiana *Medeia*. Mesmo a opção de poupar a vida dos filhos (assumida na maioria dos recontos elaborados através dos *podcasts*), ou de relegar o crime à Glauca, no caso de *O retorno de Medeia*, recupera o mito no qual Eurípidés se inspirou para escrever a peça. Nele, a morte dos filhos se dá pelas mãos dos cidadãos de Corinto para punir Medeia. Seja como for, os estudantes claramente recuperaram algo que Junito de Souza Brandão (2001), em seu estudo sobre o teatro grego, nos chama a atenção: Eurípidés desloca a atenção do público do repertório de feitiçaria atribuído a Medeia para a complexidade de sua subjetividade e agência, atravessadas por marcadores de gênero e estrangeiridade, orientando a recepção para o conflito ético-político encenado, mesmo quando suas ações assumem contornos extremos, capaz de “opor à ofensa de seu leito conjugal e à dor o transbordamento de sua paixão” (Brandão, 2001, p. 63).

Com efeito, os estudantes levaram a cabo a tarefa de adaptar *Medeia* despojando a linguagem sem danos à matéria. No podcast *O B.O. do morro*, por exemplo, somos interpelados

pelo jargão mais nu e cru das comunidades cariocas, tornando a Medeia uma personagem cuja carnalidade pode ser facilmente aferida por qualquer ouvinte atento.

Afirmamos, portanto, que semelhante movimento comprova que a distância temporal, ou mesmo um fraco contato dos estudantes com os textos da Antiguidade clássica, não geraram neles um estranhamento. De acordo com Fortes e Miotti (2014), a leitura é sempre histórica, na medida em que “o texto clássico possibilita uma espécie de reencontro com aquilo que já está em circulação, com elementos que, por mais triviais, não conhecíamos naquele contexto” (Fortes, Miotti, 2014, p. 157).

Em última análise, os argumentos apresentados reforçam a pertinência, e mesmo a urgência, de incorporar, em projetos transversais orientados por uma perspectiva intercultural, uma abordagem da antiguidade ancorada nos estudos da recepção clássica (Martindale, 1991, 1993, 2013; Hardwick, 2003), de modo a mobilizar repertórios clássicos como discursos em circulação, continuamente recontextualizados, apropriados e disputados nas práticas escolares da Educação Básica. Ao privilegiar leitura crítica, comparação, tradução, adaptação e transcrição, promove-se a construção contextualizada de sentidos que iluminam, problematizam e reconfiguram narrativas sobre a constituição da identidade brasileira e sobre os valores que atualizamos no presente.

RELENDO A COMÉDIA LATINA NA ESCOLA: *AULULARIA*: UM PROJETO INTERCULTURAL PARA ESTUDANTES DO 9º ANO

O projeto *Aulularia: um projeto intercultural* foi igualmente desenvolvido no âmbito do componente curricular Prática de Ensino em Línguas Clássicas e das disciplinas Didática de Língua Portuguesa e Didática de Línguas Clássicas, na UFRJ. Concebido por um grupo de licenciandas¹⁴ do curso de Licenciatura em Letras – Português-Latim, contou com a supervisão e a orientação dos docentes responsáveis pelos referidos componentes curriculares, bem como do docente da escola parceira, coautores deste artigo.

Sua implementação ocorreu em três turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola situada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A atuação em turmas distintas mostrou-se especialmente formativa para as licenciandas, pois lhes permitiu aplicar um mesmo projeto didático em contextos diversos, favorecendo a comparação de cenários, o ajuste de estratégias e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ademais, o projeto revelou-se frutífero do ponto de vista da pesquisa acadêmica: uma das licenciandas, Nathalia da Silva Caetano, tomou essa vivência como objeto de pesquisa para o seu Trabalho de Conclusão de Curso, resultando na monografia intitulada *A Aulularia de Plauto para estudantes do 9º ano: um estudo de caso* (Caetano, 2023).¹⁵

¹⁴ A saber: Nathalia da Silva Caetano, Karoline Silva Lima, Millena Soares, Camilla Wippel Demartini e Isabelle Moreira Silva Santos.

¹⁵ Além da monografia de conclusão de curso, a participação da licencianda Nathalia Caetano na Prática de Ensino em Letras Clássicas, em especial no desenvolvimento do projeto didático ora apresentado, a vinculou às atividades do projeto de extensão *Mitologando: Cultura greco-romana para crianças, jovens e*

O projeto, integrado ao currículo de Língua Portuguesa, teve como objetivo principal propiciar aos estudantes um contato qualificado com o repertório literário clássico antigo, articulando a leitura e a compreensão do texto teatral latino à análise de aspectos da cultura romana, ao desenvolvimento de competências de escrita e ao reconhecimento das nuances inerentes aos processos de adaptação literária. A formulação deste projeto didático, concebido para integrar conteúdos da Antiguidade grega e romana ao currículo de Língua Portuguesa no ensino básico, foi orientada pelos princípios da BNCC, com ênfase na habilidade EF69LP50.

Em termos operacionais, tal habilidade demanda que os estudantes dos 8º e 9º anos elaborem texto teatral a partir da adaptação de diferentes gêneros narrativos, incorporando rubricas que caracterizem cenário, espaço e tempo; explicitando a caracterização física e psicológica das personagens e seus modos de ação; reconfigurando o arranjo enunciativo no trânsito para o gênero dramático; contemplando as marcas de variação linguística pertinentes ao contexto; e realizando a retextualização temática adequada ao novo suporte e público. Nessa direção, o projeto privilegiou situações de aprendizagem que articulassem leitura, análise e reescrita dramatúrgica, de modo a desenvolver a competência de adaptação literária prevista na EF69LP50 (BNCC).

Tal competência é fundamental tanto para o exercício de leitura crítica e criativa de textos clássicos em diferentes temporalidades quanto para a apreciação de sua pertinência no mundo contemporâneo. Com esse propósito, selecionaram-se duas comédias: uma da Antiguidade clássica, *Anulularia*, do comediógrafo latino Plauto (c. 254-184 AEC), e outra contemporânea, *O santo e a porca* (1957), do escritor brasileiro Ariano Suassuna (1927-2014). Essa última reinterpreta, no contexto nordestino brasileiro, motivos, estruturas e tipos cômicos plautinos, o que possibilita um trabalho comparativo de análise e retextualização.

O diálogo entre as obras buscou conferir maior sentido à experiência de leitura dos estudantes, evidenciando que a interlocução entre presente e passado enriquece a compreensão dos textos e de sua relevância histórica e cultural. Trata-se de uma leitura dialógica do mundo antigo, entendida, com Martindale (2013, p. 171), como um processo bidirecional de compreensão que, simultaneamente, ilumina os contextos da Antiguidade e da contemporaneidade. Ancorada na perspectiva dos estudos de recepção clássica, que ressalta o alcance analítico das comparações interculturais entre produções clássicas e pós-clássicas (Martindale, 1991, p. 45), a relação entre as obras afasta a acusação de anacronismo. Nessa chave, reafirma-se a pertinência do diálogo entre a Antiguidade e suas reinterpretações contemporâneas, evidenciando a “cadeia de recepções” em que sentidos e valores se reconstroem historicamente (Martindale, 1991, p. 46).

No desenvolvimento do projeto didático, adotaram-se como referenciais teóricos os estudos sobre leitura de Freire (2011 [1981]), Jouve (2002), Petit (2009) e Solé (1998). Nesse quadro, e para dar concretude às proposições teóricas em atividades de sala de aula,

adultos. No segundo semestre de 2023, a equipe formada por um dos autores (coordenador), Nathalia Caetano (discente extensionista) e Priscilla Azeredo (discente extensionista e responsável pela sala de leitura), realizou a ação *Teatro para Tódes: A Leitura da Anulularia: A Comédia da Panela*, dirigida a estudantes do 7.º ano da E. M. Professor Ary Quintella.

trabalhou-se com o *corpus* latino a partir da tradução de *Aulularia*, realizada por Agostinho Silva e publicada na edição *Comédia Latina* (1952).

À luz desse marco teórico e do *corpus* selecionado, a contribuição de Solé (1998) mostrou-se particularmente decisiva para o desenho metodológico do projeto. Como assinala Caetano (2023, p. 21), a autora sustenta uma abordagem multifacetada da leitura, a qual, em termos operacionais, requer articular modalidades diversas – leitura oral, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada, e escolher textos em função de objetivos pedagógicos específicos, de modo a conferir pertinência às atividades e favorecer o envolvimento efetivo dos estudantes do 9º ano (Solé, 1998, p. 90).

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO DIÁLOGO ENTRE PLAUTO, SUASSUNA E ESTUDANTES DO 9º ANO

Primeiramente, precedeu-se à intervenção em sala uma etapa de observação estruturada das turmas. Essa fase inicial, a cargo das licenciandas, teve por finalidade alinhar expectativas, conhecer dinâmicas de ensino e interação e criar condições favoráveis para o planejamento e a condução das atividades e mostrou-se decisiva para a construção de vínculos de confiança e proximidade com os estudantes, condição para a condução das intervenções e o bom andamento do projeto, bem como para a compreensão da organização didático-pedagógica do docente regente e dos ritmos de interação em sala, fornecendo subsídios concretos ao desenho das propostas. O acompanhamento *in loco* permitiu, ainda, delinear o perfil de cada uma das três turmas, requisito para o ajuste dos objetivos, a seleção de materiais e a gestão dos tempos de trabalho.

Com base nesse diagnóstico, a metodologia estabelecida em conjunto com o professor consistiu em organizar as turmas em grupos de trabalho, propondo a (re)criação do desfecho perdido para a peça *Aulularia*, de Plauto. As orientações dadas aos estudantes enfatizaram a preservação dos traços da adaptação literária e do texto teatral previamente estudados, a manutenção da estrutura dramática (rubricas, cenário, espaço, tempo e marcação de falas) e a coerência interna do enredo e das personagens. Conforme observa Caetano (2023, p. 30), embora não houvesse orientações explícitas quanto ao registro linguístico a adotar, alguns grupos optaram por mimetizar o estilo da tradução de Agostinho Silva da *Aulularia* utilizada nos encontros.

Ademais, considerando que a comédia de Plauto se ambienta em Atenas, os grupos que preservaram a configuração da Grécia Antiga em suas recriações tenderam a incorporar pronomes reflexivos em seus textos. Para a autora, essa ocorrência sugere que o contato dos estudantes com repertórios linguísticos e culturais diversos aciona mecanismos de acomodação estilística, favorecendo a adoção espontânea de novas estruturas na escrita.

Como observa Caetano (2023, p. 31), o projeto didático logrou êxito ao evidenciar a pertinência da leitura de textos clássicos da Antiguidade no 9º ano do ensino fundamental, bem como a eficácia de uma abordagem intercultural, capaz de ampliar aprendizagens em linguagem, história e cultura e de aprimorar as capacidades interpretativas dos estudantes.

A realização em turmas distintas revelou-se igualmente formativa para a prática docente das licenciandas, ao demonstrar que um mesmo plano de aula pode produzir resultados diversos conforme as especificidades de cada grupo. Tal constatação converge com a perspectiva de Martindale (1993, p. 5), segundo a qual todo ato de leitura é mediado pelas experiências, valores e expectativas da pessoa leitora, o que impõe, no planejamento e na implementação das atividades pedagógicas, a consideração atenta da heterogeneidade de repertórios culturais e educacionais presentes em sala.

SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A metodologia de avaliação dos licenciandos envolvidos em ambos os projetos se baseou no diálogo entre as atividades desenvolvidas nas Práticas de Ensino Português-Línguas Clássicas e nas disciplinas de Didática de Línguas Clássicas I e II. Essa avaliação aconteceu em dois momentos: um, no fim do primeiro semestre de Práticas de Ensino, e o segundo, no fim do segundo semestre de Práticas de Ensino, no ano de 2022. No primeiro momento, propusemos uma avaliação coletiva, na qual cada grupo deveria apresentar um livro paradidático ou não com a temática da Antiguidade Grega e Latina, tomando como base as habilidades da BNCC de Língua Portuguesa. O material escolhido deveria dialogar com o projeto de ensino que foi desenvolvido na escola em que o estágio estava sendo desenvolvido. Esse processo avaliativo resultou na constatação de que os estudantes haviam se apropriado adequadamente das obras escolhidas, no caso a *Medeia* de Eurípidés e a *Aulularia* de Plauto, estando preparados para aplicar a sequência de ensino na escola.

No caso da *Aulularia*, houve um movimento de emulação por parte dos estudantes, da linguagem “elevada” da tradução utilizada, um dos efeitos possíveis na apropriação de um gênero literário antes desconhecido. Quanto ao projeto com *Medeia*, a reflexão aponta para o modo como os valores enraizados nos estudantes em relação ao que sejam o amor e a maternidade levou-os a buscar justificar e mesmo a atenuar, nas recriações, a gravidade do crime da protagonista. Tal movimento de recepção foi considerado, no contexto do projeto, como legítimo. Ele ressalta, no entanto, o que há de delicado no manejo do ensino da cultura clássica na educação básica, de modo que seja possível encontrar um equilíbrio entre a fidelidade ao que se conhece academicamente sobre essa cultura e o trabalho de transposição desse saber para o público escolar.

Já ao fim do segundo semestre, a avaliação coletiva dedicou-se a compreender o processo vivido por cada grupo e avaliar criticamente as etapas de aplicação do projeto. Esta avaliação, desde logo, muito transparente e detalhada por parte dos licenciandos, demonstrou os diversos desafios que o modelo intercultural de ensino proporciona, desde a dificuldade que pressupõe o trabalho em grupo até os desafios de adaptação das obras, processos que foram descritos neste artigo. Por outro lado, essa avaliação afirmou a potência do diálogo intercultural entre as culturas clássicas e o português, tendo em vista que os licenciandos relataram satisfação com a execução do projeto, ao alcançarem os objetivos pedagógicos almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e experiências aqui relatadas permitem afirmar que o estágio supervisionado, concebido como espaço integrador nas duplas licenciaturas em Português-Grego e Português-Latim, opera com maior potência quando ancorado em uma articulação orgânica entre universidade e escola básica. Nessa chave, a formação docente deixa de ser entendida como mera aplicação de conteúdos universitários no “campo” escolar para configurar-se como processo de conformação, no qual saberes acadêmicos e saberes da prática se interpelam e se reconfiguram mutuamente. Tal integração é particularmente decisiva nos cursos voltados às línguas da Antiguidade, pois desloca o trabalho com o repertório clássico antigo de um lugar de patrimônio intocável para o de recurso cultural vivo, socialmente contextualizado e didaticamente produtivo.

Ao articular referenciais da pedagogia crítica, da educação intercultural e dos estudos de recepção clássica com demandas e ritmos reais da escola, o estágio integrado torna-se eixo de reconfiguração curricular e identitária da licenciatura. O trabalho com *Medeia* e com a dupla *Aulularia* e *O santo e a porca* mostrou que, mediadas por práticas de leitura, adaptação e transcrição, as obras antigas adquirem força de dispositivo de problematização crítica, histórica e estética, em consonância com a BNCC, produzindo sentidos atualizados, negociados com os repertórios dos estudantes e com os contextos institucionais em que a docência efetivamente acontece.

Do ponto de vista didático-metodológico, a sequência que combinou diagnóstico de contexto, observação *in loco*, planejamento colaborativo, produção em grupos e avaliação formativa exemplifica um desenho de parceria efetiva. As atividades de (re)criação de desfechos para *Aulularia* de Plauto e de transposição de trechos de *Medeia* para podcasts, preservando a estrutura dramática, rubricas e caracterização, evidenciaram a “cadeia de recepções” em que os sentidos circulam e se reconfiguram, ao mesmo tempo em que consolidaram multiletramentos e competências de leitura, escrita e oralidade.

No plano formativo, os resultados junto às licenciandas indicam a construção de uma identidade profissional marcada pela articulação entre língua portuguesa e línguas/culturas clássicas da Antiguidade, com a prática de ensino deixando de figurar como “excedente” e assumindo também o estatuto de núcleo de reflexão sobre o próprio fazer docente. A atuação em turmas com perfis distintos reforçou a importância do planejamento flexível, da mediação atenta às diferenças e da avaliação de aprendizagens que dependem de um diálogo contínuo entre universidade–escola, no qual a supervisão acadêmica e a tutoria do docente regente no contexto escolar operam como díade de acompanhamento e reflexão.

Os efeitos junto aos estudantes da escola parceira foram igualmente consistentes: maior envolvimento na leitura, ampliação de repertório linguístico-discursivo, apropriação de procedimentos de análise textual e consciência sobre escolhas de linguagem por gênero, contexto e finalidade comunicativa. Ao negociar sentidos entre referências locais e formas tradicionais sem diluir a complexidade dos conflitos narrativos, as turmas evidenciaram que o repertório clássico antigo contribui para a formação cidadã e para a construção interpretativa.

Reconhecem-se, por fim, limites e desafios, como a restrição do tempo escolar, a heterogeneidade de letramentos e a necessidade de consolidar instrumentos de avaliação que articulem forma e conteúdo sem desestimular a criação. Em síntese, quando universidade e escola estabelecem parceria estruturante e contínua, as duplas licenciaturas em línguas antigas consolidam-se como laboratório privilegiado de educação intercultural, formando docentes capazes de articular o mundo antigo à contemporaneidade e de converter esse diálogo em efetiva ampliação de horizontes.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o poder da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.
- BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 3 abr. 2001. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota D'Água*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1975.
- CAETANO, Nathalia da Silva. *A Anulularia de Plauto para estudantes do 9º ano: um estudo de caso*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/22594>. Acesso em: 2 out. 2025.
- CANAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- EURÍPIDES. *Medeia*. Tradução de Mário da Gama Kury; apresentação de Adriane da Silva Duarte. Rio de Janeiro: Zahar, [1991] 2021.

FERREIRA, Julia. *MEDELA: um podcast da Dilermando Cruz – O retorno de Medeia*. [Podcast em vídeo]. YouTube, 2022a. Canal: Julia Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bj1CbflEBX8>. Acesso em: 2 out. 2025

FERREIRA, Julia. *MEDELA: um podcast da Dilermando Cruz – O B.O. do morro*. [Podcast em vídeo]. YouTube, 2022b. Canal: Julia Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bj1CbflEBX8>. Acesso em: 2 out. 2025

FORTES, Fábio da Silva; MIOTTI, Charlene Martins. Cultura clássica e ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 153-73, 2014.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1970] 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, [1992] 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, [1960] 2002.

HARDWICK, Lorna. *Reception Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2003. (Greece & Rome, New Surveys in the Classics, 33).

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, Reuben (ed.). *On translation*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 1959, p. 232-9.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, [1967] 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEITE, Leni Ribeiro; BARBOSA E CASTRO, Marihá. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-44, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/43622>. Acesso em: 27 set. 2025.

MARTINDALE, Charles. Redeeming the text: the validity of comparisons of classical and postclassical literature (a view from Britain). *Arion: A Journal of Humanities and the Classics*, v. 1, n. 3, p. 45-75, 1991.

MARTINDALE, Charles. *Redeeming the text: Latin poetry and the hermeneutics of reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. (Roman Literature and its Contexts).

MARTINDALE, Charles. Reception – a new humanism? receptivity, pedagogy, the transhistorical. *Classical Receptions Journal*, v. 5, n. 2, p. 169-83, 2013.

MARTINS, Pedro. Compaixão e temor no mito de Medeia. In: SILVA, M. F. S.; BARBOSA, T. V. R. (org.). *Tradução e recriação*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010, p. 201-4.

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

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

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. Rio de Janeiro: José Olympio, [1957] 2002.