

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

João Pedro Wizniewsky Amaral

**“FRASES SEM PENSAMENTOS PERMANECEM NO CHÃO”: UM
EXPERIMENTO COM SHAKESPEARE NA ESCOLA PÚBLICA**

Santa Maria, RS
2020

João Pedro Wizniewsky Amaral

**“FRASES SEM PENSAMENTOS PERMANECEM NO CHÃO”: UM
EXPERIMENTO COM SHAKESPEARE NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientador: Dr. Lawrence Flores Pereira

Santa Maria, RS
2020

Amaral, João Pedro Wizniewsky

"Frases sem Pensamentos Permanecem no Chão": um
Experimento com Shakespeare na Escola Pública / João
Pedro Wizniewsky Amaral.- 2020.

191 p. ; 30 cm

Orientador: Lawrence Flores Pereira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2020

1. Literatura 2. Educação 3. Teatro 4. Shakespeare 5.
Hamlet I. Pereira, Lawrence Flores II. Título.

João Pedro Wizniewsky Amaral

**“FRASES SEM PENSAMENTOS PERMANECEM NO CHÃO”: UM
EXPERIMENTO COM SHAKESPEARE NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Aprovado em 06 de outubro de 2020:

**Lawrence Flores Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Professor Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr. (UFSC)

Professora Mônica Stefani, Dra. (UFSM)

Professora Sandra Sirangelo Maggio, Dra. (UFRGS)

Professora Vera Lúcia Lenz Vianna da Silva, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

NUP: 23081.053450/2020-08

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

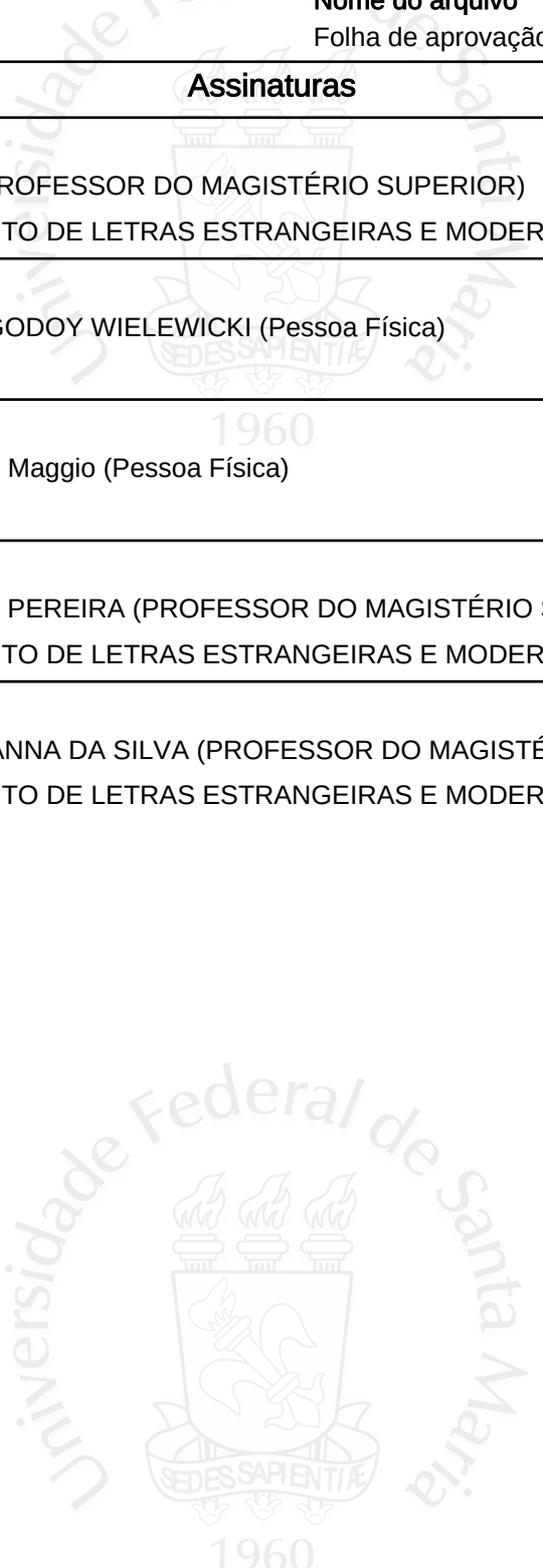
10/11/2020 17:49:20

2424130 - MÔNICA STEFANI (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

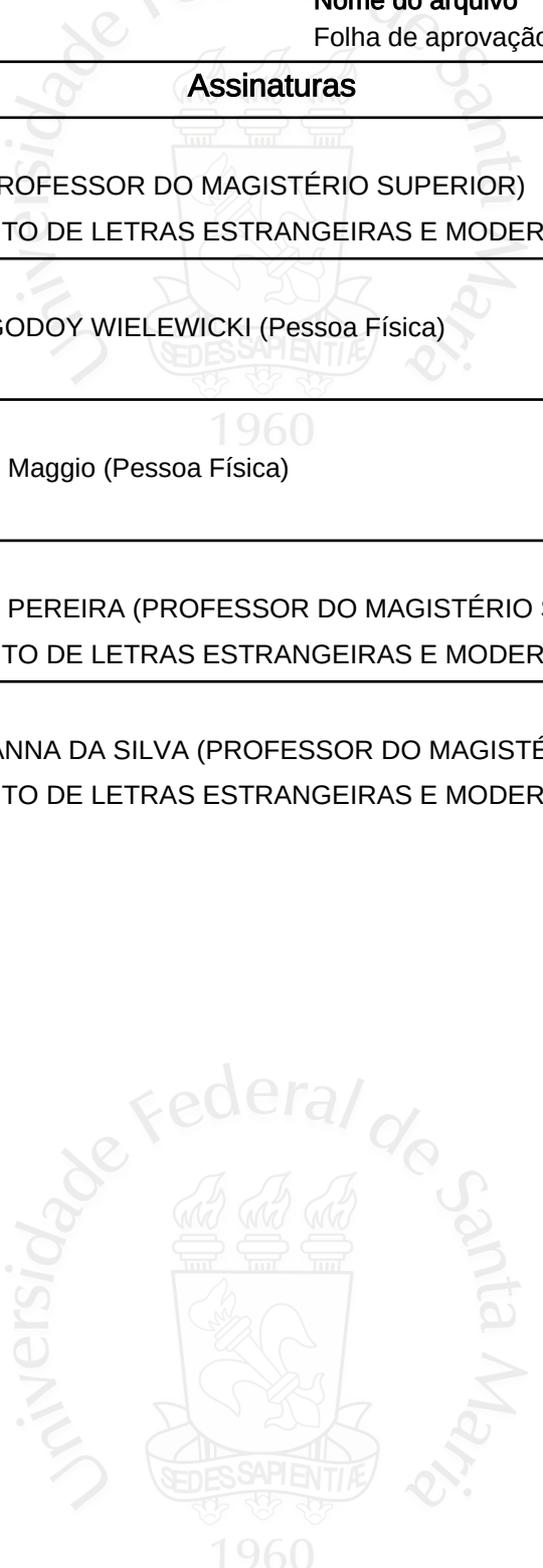
10/11/2020 21:37:09

44667710900 - HAMILTON DE GODOY WIELEWICKI (Pessoa Física)

Usuário Externo (446.***.***.**) 

23/11/2020 19:03:29

35183632049 - Sandra Sirangelo Maggio (Pessoa Física)

Usuário Externo (351.***.***.**) 

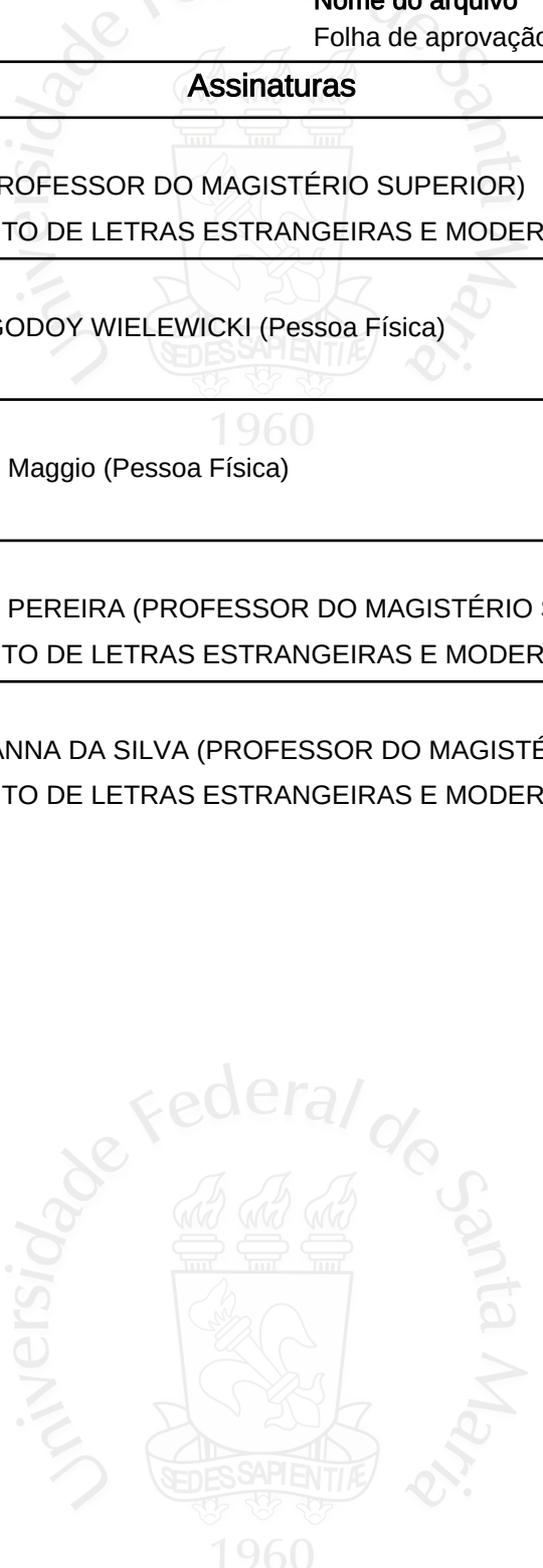
27/11/2020 14:23:25

2322962 - LAWRENCE FLORES PEREIRA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

27/11/2020 18:52:04

381563 - VERA LUCIA LENZ VIANNA DA SILVA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE 

Código Verificador: 420735

Código CRC: dc27bb14

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



AGRADECIMENTOS

Qualquer pesquisa é um mosaico de vozes. Gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos àquelas que deram forma a esta tese, o mais polifônico dos trabalhos que fiz.

Ao Lawrence, meu orientador, por me incentivar a ingressar no universo da pesquisa e por acreditar e confiar no meu trabalho.

Às professoras Mônica, Sandra, Vera Lúcia e ao professor Hamilton, membros da minha banca, pelas excelentes considerações, sugestões e comentários para esta tese.

À Vanessa, minha referência cotidiana e orientadora informal, por sempre me acompanhar e me apoiar durante todo este processo.

Ao Rafael e ao Thomás, por tocarmos juntos o Estúdio de Criação, a base criativa e naskiera desta tese.

À comunidade bilaquiana, por ser um laboratório vivo de ensino e por apostar na transformação através da educação.

Aos meus colegas de doutorado, em especial à Larissa, pela formação complementar através do compartilhamento de experiências, ideias e saberes.

Ao meu tio Larry, que não cabe nesse mundo, por mudar a vida de muitos – inclusive a minha – através de seu amor pela arte e pela literatura.

À minha tia Adriana, por me mostrar que para ser antiacadêmico, precisamos, primeiramente, ser acadêmicos.

À UFSM, ao PPGL e à CAPES, por fazerem parte da minha formação.

Enfim, a todas e todos, por tudo.

RESUMO

“FRASES SEM PENSAMENTOS PERMANECEM NO CHÃO”: UM EXPERIMENTO COM SHAKESPEARE NA ESCOLA PÚBLICA

AUTOR: João Pedro Wizniewsky Amaral

ORIENTADOR: Lawrence Flores Pereira

Esta tese de doutoramento é uma pesquisa-ação que propõe uma sequência didática experimental com base em *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, peça mais conhecida de William Shakespeare. A partir do seguinte problema de pesquisa “como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na escola pública na atual realidade brasileira, promovendo uma educação mais estética e ética?”, dinamizamos esta experiência pedagógica durante o ano letivo de 2018 em uma turma de terceiro ano de ensino médio de uma escola da rede estadual de Santa Maria-RS. Nossos objetivos foram: analisar os efeitos dessas ações para esses alunos; ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula; desenvolver habilidades de leitura de textos literários; fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais; promover, ao alunos, a partir da leitura na íntegra de *Hamlet*, o desafio de se colocarem como personagem, desenvolvendo a alteridade; comparar a literatura brasileira e a literatura de outros lugares e mapear alguns dos problemas encontrados em sala de aula no desenrolar da pesquisa e explicar como eles foram contornados, sobretudo no que se refere a atividades de leitura. Nesta pesquisa-ação, os alunos dinamizaram atividades referentes à pré-leitura, à leitura e à interpretação e análise de *Hamlet*, além de criarem a própria adaptação a fim de ser encenada na escola. Para fundamentar teoricamente nosso trabalho, elaboramos também uma pesquisa bibliográfica sobre Shakespeare e seu tempo, uma problematização do papel da literatura em sala de aula atualmente e uma discussão das relações entre teatro e educação, visando contextualizar e conscientizar os alunos do valioso objeto de estudo que estamos utilizando. Durante o processo, identificamos alguns problemas de diferentes níveis, como uma certa dificuldade de leitura e interpretação de textos literários, falta de carga de leitura, lacuna de práticas de leitura em voz alta, problemas em memorizar falas e em pensar como personagens na encenação, desprestígio em termos de carga horária das disciplinas relacionadas à arte, pouco espaço para uma educação estética e a proposição de um paradigma utilitarista e conteudista nas disciplinas de literatura e de arte. Como resultados, notamos nos alunos uma melhora na capacidade de leitura tanto individual quanto em voz alta, o desenvolvimento de sensibilização de uma leitura literária e a promoção de uma educação estética, da alteridade, da desinibição e do trabalho em equipe, impactando positivamente o desempenho em outras disciplinas. Um indicador objetivo dos resultados desta pesquisa-ação foi o desempenho da escola no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM): comparado ao ano anterior, a posição da escola no estado subiu da 400ª posição para 280ª. Ainda a performance em questões objetivas das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas melhorou significativamente. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Shakespeare. Hamlet. Educação. Literatura. Teatro.

ABSTRACT

“WORDS WITHOUT THOUGHTS NEVER TO HEAVEN GO”: A SHAKESPEAREAN EXPERIMENT AT A PUBLIC SCHOOL

AUTHOR: João Pedro Wizniewsky Amaral

ADVISOR: Lawrence Flores Pereira

This doctoral thesis is an action research that proposes an experimental didactic sequence based on *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*, most well-known play by William Shakespeare. Based on the following research problem “how is it possible to work with classical drama in the public school system, in Brazilian, promoting an ethical/aesthetical education?”, we have conducted this pedagogical experience during an academic year in a third year class of a high school in a state school of Santa Maria-RS. Our objectives are: to analyze the actions’ effects on these students; to reframe literature and drama teaching/learning process in class; to develop literary reading skills; to foster activities that lead to students’ disinhibition and improvement of their interpersonal relationships; to promote, role playing to students, based on the reading of *Hamlet* full text, developing alterity; to compare Brazilian literature and literature from other places; and to map some of the problems found in class during this action research, due to explain how they have been overcome, especially when it comes to reading activities. In this action research, students have done activities related to pre-reading, reading and the interpretation and analysis of the play, in addition to creating their own adaptation in order to be staged at school. In order to theoretically base our work, we have also elaborated a presentation of the author and his time, a problematization of the literature role in classroom nowadays and a discussion on the relationship between theater and education, aiming to contextualize and make students aware of the valuable object of study that we are using. During this process, we have identified some problems at different levels: focused on student; on classroom practices; on school; and on Brazilian education structure. Among them, we list a difficulty in reading and understanding literary texts, lack of background reading, lack of aloud reading practices, problems in memorizing lines and in thinking as characters while staging, stating - in terms of the working hours of the subjects related to art - little space for aesthetic education and the proposing a utilitarian and contentist paradigm in the disciplines of literature and art. As a result, we have observed an improvement in students' reading ability both silently and out loud, the development of literary reading awareness and the promotion of an aesthetic education, alterity, disinhibition and collaborative work, positively impacting their performance in other disciplines. An objective indicator of the results of this action research is the school's rating at the National High School Exam (ENEM): compared to the previous year, the school's position in the state has risen from 400th to 280th place. Students’ grades on objective issues in the areas of Languages and Humanities have improved significantly as well. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Keywords: Shakespeare. Hamlet. Education. Literature. Drama.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Organização das aulas, planejamento e o que foi realizado em cada aula.....	125
Figura 1 – Estudantes responsáveis por apresentar o ato I, de <i>Hamlet</i>	133
Figura 2 – Grupo que apresentou o ato II, de <i>Hamlet</i>	136
Figura 3 – Alunos que apresentaram o ato III, de <i>Hamlet</i>	140
Figura 4 – Alunos responsáveis pela apresentação do ato V, de <i>Hamlet</i>	144
Figura 5 – Ensaio do ato I - cena I de <i>Hamlet</i> , versão dos próprios alunos.....	150
Figura 6 – Encenação da cena I – ato III.....	152
Figura 7 – Desempenho do I. E. E. Olavo Bilac no ENEM 2017 e no ENEM 2018.	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 HISTÓRICO DA IDEALIZAÇÃO DO PROJETO.....	13
2.1 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ANTERIOR.....	13
2.2 A PROPOSTA.....	17
3 A DINAMIZAÇÃO DE UM CLÁSSICO NA ESCOLA PÚBLICA.....	25
3.1 SHAKESPEARE E SEU CONTEXTO.....	25
3.2 HAMLET: OSCILAÇÕES ENTRE ELEMENTOS TRÁGICOS CONTEMPORÂNEOS.....	47
4 É POSSÍVEL ENSINAR/APRENDER ARTE NA ESCOLA?	78
4.1 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA.....	78
4.2 O LUGAR E O PAPEL DA LITERATURA EM SALA DE AULA.....	85
4.3 REFLEXÕES SOBRE OS BENEFÍCIOS DO TEATRO E DA ENCENAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	99
5 METODOLOGIA.....	114
5.1 CONTEXTO DA ESCOLA.....	114
5.2 CONTEXTO DA TURMA.....	115
5.3 PESQUISA-AÇÃO.....	117
5.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	123
6 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	169

1 INTRODUÇÃO

O eixo fundamental da universidade brasileira, representado pelo tripé pesquisa, ensino e extensão, não é simétrico. Como fazemos parte de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, é natural que a pesquisa seja privilegiada em nosso meio. Essa assimetria se replica em outros níveis da educação, como em processos de estruturação curricular do ensino básico. Roberto Machado (2005, p. 27-28) elenca cinco princípios que parecem ser a forma de manifestação dessa assimetria. São eles: padronização, sincronização, especialização, fragmentação e legitimidade curricular. Tendo isso em vista, uma das razões que nos fez idealizar esta tese foi a tentativa de aliar as atividades de pesquisa ao ensino e à extensão, almejando deixar equânimes as três pontas do tripé.

Esta tese de doutoramento está elaborada em dois momentos. A primeira parte apresenta o referencial teórico, criado a partir do método de revisão bibliográfica. Pesquisamos, fundamentados em pesquisas acadêmicas, aspectos sobre as características do teatro elisabetano e a obra e vida do dramaturgo William Shakespeare. Especificamente, aprofundamo-nos em análises e leituras da peça *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Nessa etapa, também discutimos as relações entre ética e estética e o papel da literatura e da arte em sala de aula.

A segunda fase desta tese, por seu lado, é uma pesquisa-ação dinamizada no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola pública localizada na cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Contando com autorização da escola, esse projeto teórico-prático visa, assim, propor um retorno de textos clássicos à escola pública a partir de uma experiência didática com *Hamlet*, tragédia shakespeariana escolhida por nós para ser esmiuçada com alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio regular. Para tanto, elaboramos, para esses estudantes, uma sequência didática que contemplasse atividades nos três níveis de análise textual: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Além do mais, dentre as atividades propostas para os alunos, estavam incluídos exercícios de encenação. Por fim, na culminância da pesquisa, os alunos fizeram, coletivamente, uma adaptação de *Hamlet* para ser encenada no palco da escola e gravada para fins de registro.

Acreditamos que a pesquisa-ação é a metodologia mais adequada para a dinamização desse projeto, visto que ela possibilita investigar a própria prática de uma forma crítica e reflexiva, criando relações estreitas entre pesquisadores e pesquisados a fim de resolver um problema ou alcançar determinados objetivos (no caso, realizar a proposta didática com *Hamlet*). Na pesquisa-ação, os alunos participam da pesquisa de modo cooperativo e

participativo, favorecendo o diálogo e a identificação de problemas no processo. Considerando que nós iremos desenvolver atividades didáticas com o auxílio de um texto não-usual no ensino básico, precisamos, então, de uma certa flexibilidade no que tange aos nossos procedimentos.

Para nortear nosso estudo, temos o seguinte problema de pesquisa: como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na atual realidade de uma escola pública brasileira, promovendo uma educação mais estética e ética? Nesse sentido, para tentar resolver o problema e tendo como objeto de pesquisa a tragédia *Hamlet*, planejamos nove ações a serem dinamizadas em ordem cronológica na turma:

- a) Ministração de aulas expositivas e teóricas sobre Shakespeare, sua obra e seu tempo;
- b) Ministração de uma aula introdutória a *Hamlet* e ao gênero dramático;
- c) Leitura, de *Hamlet* na íntegra, pelos alunos;
- d) Apresentação oral dos alunos, em forma de seminários e em grupos, sobre os cinco atos da tragédia. Cada grupo deve abordar sua experiência de leitura, aspectos formais e temáticos presentes no seu ato, apresentação de personagens (características físicas e psicológicas), conflitos entre elas, diferenças discursivas, entre outros. Por fim, cada grupo deveria escolher pelo menos uma cena ou um trecho para encenar para a turma;
- e) Aulas-oficinas sobre encenação, com práticas sobre expressividade, tonalidade e movimento no teatro;
- f) Dinamização de um debate sobre produção de roteiro e elementos estéticos da linguagem audiovisual;
- g) Criação de uma versão de *Hamlet* pela turma, a partir do texto original;
- h) Ensaios de cenas da peça;
- i) Encenação e gravação da versão da peça criada pelos alunos;

Nesse contexto, temos os seguintes objetivos: analisar os efeitos dessas ações para os alunos do terceiro ano do ensino médio; ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula; desenvolver habilidades de leitura de textos literários; fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais; promover, ao alunos, a partir da leitura na íntegra de *Hamlet*, o desafio de se colocarem como personagem, desenvolvendo a alteridade; comparar a literatura brasileira e a literatura de outros lugares (Shakespeare é apenas um exemplo da riqueza de possibilidades); e mapear alguns dos problemas encontrados em sala de aula no desenrolar da pesquisa e explicar como eles foram contornados, sobretudo no que se refere a atividades de leitura (tanto por parte

dos alunos quanto em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de literatura brasileira).

Acreditamos que a leitura de textos clássicos é de suma importância na educação básica. O problema é que muitas vezes atividades como esta são evitadas, seja por comodismo, seja por não estar presente nos componentes curriculares da disciplina de literatura. Portanto, este projeto de tese de doutoramento representa uma proposta metodológica que visa aprimorar o currículo escolar da disciplina de literatura brasileira. Quanto à escolha de uma escola pública, acreditamos que ela é aquela que mais abrange estudantes de diferentes classes sociais. Por ser o sistema mais democrático, apesar de certo desprestígio, ela deveria ser um modelo a ser seguido.

Não temos a pretensão de propor uma nova versão das bases curriculares do ensino/aprendizagem de literatura brasileira, de teatro ou de arte na educação básica brasileira. Porém, pensamos que essa metodologia pode representar uma melhoria em alguns de seus aspectos e um incentivo ao debate sobre o papel da disciplina.

Além desta introdução, a tese está dividida em outros seis capítulos. Os quatro primeiros capítulos desta tese, portanto, constituem uma fundamentação teórica e uma contextualização que preparam o leitor (e os alunos participante desta experiência participativa) para a movimentação dentro da pesquisa-ação propriamente dita, fornecendo um embasamento teórico necessário para que a pesquisa seja produtiva. Nos capítulos seguintes, o 5, o 6 e o 7, encontram-se a parte prática desta tese. Neles, apresentamos um detalhamento de todo o percurso metodológico e realizamos uma descrição, discussão e análise dos resultados da experiência com *Hamlet* na escola.

No capítulo 2, expomos uma experiência didática prévia com alunos de ensino médio, a qual originou a ideia desta tese. Nesse capítulo, descrevemos detalhadamente os processos metodológicos de nossa proposta didática, justificando sua importância a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No capítulo 3, a partir de uma revisão bibliográfica, lançamos luz ao estado da arte sobre o tempo e a obra do dramaturgo William Shakespeare. Nesse momento, também realizamos uma leitura analítica de *Hamlet*, peça usada para dinamizar a pesquisa-ação na escola. Esta análise é elaborada a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca da peça shakespeariana em questão.

Já no capítulo 4, promovemos uma discussão sobre a importância de se buscar uma educação mais ética e estética, elementos que, muitas vezes, são ignorados nos processos de

ensino/aprendizagem em sala de aula. Ainda, a partir de uma breve contextualização do sistema escolar brasileiro, em especial do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul, investigamos qual o papel que a literatura desempenha, hoje, em sala de aula. Do mesmo modo, como esta tese é uma pesquisa-ação a partir de uma experiência com *Hamlet* na escola, nesse capítulo fazemos um apanhado histórico das relações didáticas do teatro e da encenação (o conjunto de técnicas e práticas teatrais) enquanto propostas pedagógicas. Partimos da perspectiva de práticas pedagógicas que compreendem a literatura como uma modalidade artística universal, capaz de gerar uma sensibilização ética e estética, e que não estejam restritas à periodização literária brasileira, abordagem tradicional em boa parte das escolas.

O capítulo 5 constitui a metodologia da pesquisa-ação dinamizada na escola. Nele, além de traçarmos um perfil sociodemográfico dos alunos, descrevemos o contexto da turma em que dinamizamos essa experiência com Shakespeare e discriminamos todas as aulas práticas, apresentando os objetivos e as atividades pensadas para serem propostas em cada dia, bem como o que, de fato, sucedeu-se em cada encontro.

No capítulo 6, está a nossa análise de todo o processo ao longo do ano letivo, com espaço para impressões pessoais a partir da observação direta. Esse é o espaço em que avaliamos os pontos positivos e negativos da pesquisa, a partir do embasamento teórico. Por fim, o capítulo 7 apresenta as considerações desta pesquisa: o que realmente deu certo e o que não funcionou, investigando por que isso ocorreu e o que pode ser feito para melhorar.

Reconhecemos que esta é uma tese que pode interessar tanto a professores do ensino básico – uma vez que há uma experiência prática inserida no sistema escolar –, quanto a professores de cursos de licenciatura, posto que os educadores que trabalharão na escola passam, necessariamente, por esses cursos, e a universidade não pode se omitir ou fechar os olhos para problemas que estão ocorrendo no sistema educacional. Nesse sentido, acreditamos que a literatura e o teatro (bem como outras modalidades artísticas) merecem mais protagonismo na escola, seja através de mais tempo hábil ou se desvinculando de outras disciplinas, indo em direção a processos de ensino/aprendizagem de arte de forma mais autônoma, a fim de promover uma educação mais ética e estética.

Esperamos que nosso almejado equilíbrio no tripé pesquisa, ensino e extensão possa se manter não só neste trabalho, mas em futuras pesquisas na área de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, em especial na nossa linha, Literatura, Comparatismo e Crítica Social.

Parafraseando Jaques, na peça *As You Like It*, a escola é um palco. Alunas e alunos, professoras e professores são meros atores: Eles têm suas saídas e suas entradas.

2 HISTÓRICO DA IDEALIZAÇÃO DO PROJETO

2.1 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PRÉVIA

Por mais de quatro anos lecionei no magistério estadual. Mesmo com relativamente pouco tempo de docência, já pude vivenciar alguns problemas que a instituição escola possui. Em contrapartida, também pude observar o latente potencial criativo que esse ambiente proporciona. Nesse contexto, percebi, em particular, um conflito entre a demanda dos alunos e a dificuldade de nós, educadores, promovermos atividades diferenciadas, que saiam do senso comum – algo que creio que seja um dever do professor. Dentre as tarefas que propus aos meus alunos, gostaria de relatar preliminarmente uma experiência pedagógica que me motivou a escolher o tema desta tese.

Desde maio de 2017 até janeiro de 2018, eu e dois roteiristas da TV Campus¹ ministramos, de forma extraclasse, um minicurso de letramento e criação cinematográfica para as três turmas de 3º ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola onde leciono desde 2016. Esse projeto, que passamos a chamar de Estúdio de Criação, surgiu a partir de reivindicações dos próprios discentes de ensino fundamental, que alegavam que a escola é desmotivante em geral, com muitas aulas conteudistas que pouco estimulam práticas criativas ou atividades artísticas.

Tentamos, através do audiovisual, modalidade pela qual os alunos cultuam certo fascínio, atender a esse pedido de forma aliada à educação formal. Ora, acreditamos que a liberdade criativa nada mais é que saberes inter-relacionados em uso. Desse modo, queríamos, em primeiro lugar, propor atividades de apreciação e análise de produções audiovisuais, com fundamentação teórica de alguns elementos do cinema. Em um segundo momento, desenvolveríamos, com as turmas, a gravação de curtas-metragens com a participação direta de todos os alunos em todas as fases de produção.

Antes de começarmos de fato esse curso, conduzimos informalmente entrevistas com os alunos e notamos que muitos deles são consumidores vorazes de produções audiovisuais, seja indo ao cinema, seja assistindo a séries pela internet ou televisão. Alguns deles inclusive dominavam a usabilidade de softwares de edição de vídeo, habilidade que nunca foi incentivada em sala de aula.

¹ A TV Campus é um canal público vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ela foi inaugurada no dia 30 de julho de 1995 e sua programação está voltada para o tripé universitário: pesquisa, ensino e extensão, aproximando a universidade da comunidade santa-mariense.

Com isso, o cinema, modalidade artística pouco explorada na escola em geral, justificou-se como uma ferramenta que poderia ser efetiva para a realização desse projeto. Os procedimentos metodológicos dessa execução foram similares às partes de um roteiro-padrão (introdução, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho), como descrevemos a seguir. Durante todo o processo, trabalhamos com as três turmas separadamente. Frisamos aqui que a atividade não funcionou apenas como divertimento dos alunos: procuramos, todo o tempo, incorporar o compromisso pedagógico que os alunos deveriam ter para com essa atividade.

A introdução aconteceu com aulas teóricas sobre produção cinematográfica e criação de roteiro. Feitas essas aulas expositivas, partimos para a apreciação e a análise de alguns filmes. Assistimos a um trecho do filme argentino *Relatos Selvagens*, a um episódio da série de ficção científica *Black Mirror* e aos seguintes curtas-metragens: *Le Miroir*, *Bear*, *The Present* e *Alike*. Essa fase se caracterizou como uma sensibilização ao cinema e ao audiovisual.

Após a exibição de cada filme, fazíamos indagações sobre questões subjetivas para cada turma, como as impressões e opiniões sobre o filme e quais os sentimentos despertados ao assistirem. Posteriormente, foram feitas perguntas mais técnicas: como tal personagem foi representado? Como era o espaço do filme? Qual foi a sequência de eventos? Como era a trilha sonora? Como era a cor? Dentre os elementos audiovisuais, priorizamos analisar as personagens e a sequência de um roteiro-padrão (conceito similar ao enredo em uma narrativa).

A segunda etapa, o conflito, foi a proposta de criação individual. Depois de alguns exercícios orais e escritos sobre representação de personagem, solicitamos aos alunos que criassem individualmente uma personagem original. A descrição escrita deveria englobar características físicas, psicológicas, gostos e manias de seu personagem. Aqui, ressaltamos o empenho dos alunos, posto que, de 61 alunos das três turmas, apenas dois não entregaram a atividade proposta. Considerando que este foi um projeto extraclasse que não valia nota, o comprometimento discente foi significativo. Isso é, de fato, um feito que derruba o mito de que estudantes só se motivam a fazer algo por causa de sua avaliação. Quando a escolarização dialoga com os interesses dos estudantes, algo diferente acontece. Ainda no que tange à criação de personagens, algumas das descrições se mostraram engenhosas. Houve relatos em primeira pessoa, personagens com conflitos pessoais acentuados e até a representação de uma pipa. Ora, em nenhum momento pressupomos que as personagens poderiam ser objetos.

O desenvolvimento aconteceu após uma professora de literatura escolher as três melhores personagens de cada turma, levando em consideração os seguintes critérios: originalidade, complexidade e profundidade. Com os três personagens de cada turma definidos, o grupo deveria, coletivamente, dar sugestões de argumentos (ideias para um roteiro) que,

necessariamente, contivessem os três personagens. Fizemos uma tempestade de ideias e anotamos todas as sugestões que apareceram indiscriminadamente. Os alunos afirmaram que essa etapa foi divertida porque a turma interagiu e todos os alunos deram opiniões que eram comentadas por colegas.

O clímax foi a escolha, pela turma, da história que eles iriam roteirizar. Duas das três turmas escolheram apenas uma das ideias sugeridas; já a terceira turma criou um argumento unindo elementos de várias delas. Com o argumento escolhido, quatro alunos de cada turma se prontificaram em transformá-la em um roteiro para cinema. A última fase desse projeto foi a gravação dos três curtas-metragens idealizados pelas turmas.

Fora do horário de sala de aula, os alunos se dividiram em papéis de direção e produção, mobilizando-se em prol do filme e se mostrando bem dispostos a participarem do trabalho. Os equipamentos de gravação e a realização dos processos de pós-produção foram conseguidos através da parceria com a TV Campus. Os três filmes resultantes do Estúdio de Criação foram intitulados de *Linhas Tortas* (turma A), *O Candidato* (turma B) e *Tudo pela Vingança* (turma C) e estão disponíveis no *YouTube*².

Não bastasse a realização dos curtas, os alunos tiveram a ideia de realizar um festival com suas produções. O FEBIC (Festival Bilaquiano de Curtas) foi aberto ao público e aconteceu no salão da CESMA (Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria) no dia 18 de janeiro 2018. Além da exibição dos três filmes, os alunos idealizaram uma premiação ao estilo do *Oscar*, com um júri formado por especialistas na área do cinema ou da educação. Houve premiações de bilaquitos (os prêmios, fazendo referência à escola e aos kikitos do Festival de Cinema de Gramado) nas seguintes categorias: melhor atriz, melhor ator, melhor elenco, melhor figurino e maquiagem, melhor produção, melhor direção, melhor clímax, destaque popular e melhor filme. O evento repercutiu na cidade através da mídia local e da comunidade escolar, por meio de alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis e até pela 8ª Coordenadoria de Educação. Ao longo da execução do projeto, tivemos apoio incondicional da equipe diretiva e da coordenação do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Quando propomos a atividade para esses alunos, a princípio eles levaram a atividade na brincadeira ou acharam que os filmes não sairiam do papel, consoante suas declarações em

² Os links para os filmes seguem abaixo:

Linhas Tortas – <https://www.youtube.com/watch?v=-BIXIar285E>

O Candidato – <https://www.youtube.com/watch?v=KDpxelDLFcM>

Tudo pela Vingança – <https://www.youtube.com/watch?v=BeQFmpIfIE0>

entrevistas³. Contudo, paradoxalmente, os estudantes ficaram empolgados com a ideia de produzirem algo original dentro do universo audiovisual.

Nas primeiras aulas teóricas, os alunos em geral se mostraram apáticos, entediados. Alguns dos estudantes sequer prestavam atenção em alguns tópicos e evitavam ao máximo se exporem oralmente. Ao longo do processo, pudemos observar uma melhoria na participação tanto individual quanto coletiva, porque a turma queria produzir um filme com boa qualidade.

Durante as gravações, era notável como eles se valiam de formas instantâneas de comunicação para tal atividade: a partir de grupos de trocas de mensagens online, os alunos discutiam o roteiro, combinavam detalhes das gravações e expunham sugestões de figurinos, locações, cenário, etc. Ainda tivemos um bom exemplo de inclusão durante a produção dos curtas. Uma das alunas da turma B é portadora de síndrome de Down e tinha o acompanhamento de uma educadora especial em tempo integral. Nas gravações do seu filme, *O Candidato*, a turma fez questão que a colega aparecesse nas gravações.

Percebemos que essa atividade teve desdobramentos positivos para os alunos em sala de aula – e não só na área das Linguagens. Professores e funcionários do Bilac declararam em entrevistas que, após a produção dos filmes, alguns alunos se tornaram mais interessados em sala de aula, melhoraram o convívio em grupo e começaram a se interessar mais pelas artes e pela ficção em geral. Ainda, os estudantes se revelaram engajados socialmente ao organizarem uma mostra com premiação de seus curtas-metragens com entrada franca para a comunidade de Santa Maria. Isso é um resultado admirável, pois está de acordo com o que defende Paulo Freire: a ética e a estética não podem ser trabalhadas na educação isoladamente. O autor afirma que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 2010, p. 34).

A criação de produtos originais, a divisão espontânea de posições de decisões e toda a produção dos filmes tiveram reflexos nas atitudes em sala de aula e fora dela. Ademais, os alunos puderam trabalhar com mais afinco com tecnologias com as quais eles já estão acostumados, mas que ainda são pouco exploradas nas realidades da escola. O consumo de produções audiovisuais é de praxe para os alunos; contudo, a sensibilização artística e o contato direto com os processos de produção foram um diferencial desse trabalho. De acordo com a socióloga Marie-Christine Josso (2004), a união da prática e da experiência consolida um eficaz processo educacional, e isso talvez justifique a mobilização dos alunos ao longo dessa atividade pedagógica:

³ *Estúdio de Criação – O Documentário* é um filme que criamos a partir de entrevistas conduzidas com envolvidos nessa atividade. O link de acesso ao documentário é: <https://www.youtube.com/watch?v=9RuHUsBclKI>

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

O Estúdio de Criação, desse modo, foi uma experiência pedagógica bem-sucedida⁴, considerando que a escola deve, além de ensinar/aprender conteúdos, formar cidadãos autônomos e críticos. Cremos que o contato dos alunos com a arte em geral mobiliza esse tipo de formação estética e ética. Esse paradigma está intimamente ligado a alguns fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como assegurar ao educando a formação comum para o exercício da cidadania, “fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) e difundir “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Como uma forma de continuação e aperfeiçoamento do trabalho, a pergunta que nos fizemos – e que virou a questão de pesquisa desta tese – é: quais seriam os resultados desse projeto se usássemos um texto literário complexo e clássico como objeto?

2.2 A PROPOSTA

A presente tese é uma pesquisa-ação dinamizada ao longo de todo o ano letivo da rede estadual de educação do Rio Grande Sul, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, que iniciou no mês de abril de 2018 e encerrou em janeiro de 2019. A data para o começo desse ano letivo na rede estadual gaúcha foi atípica, visto que, no ano anterior, houve recuperação de uma greve do magistério devido a meses de atraso no salário.

O estudo teve foco na tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare, e transcorreu semanalmente durante as aulas de literatura brasileira em uma turma de terceiro ano do ensino médio. Na escola em questão, a disciplina dispõe de dois períodos semanais de 50 minutos cada. A fim de não comprometer os conteúdos programáticos, baseados nas competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), decidimos usar um período semanal para a pesquisa, enquanto o outro foi destinado às atividades curriculares regulares.

⁴ Em outubro de 2018, essa proposta pedagógica foi agraciada com o 11º Prêmio Professores do Brasil, como melhor prática pedagógica do Ensino Médio da região Sul do país. Esse prêmio é promovido anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) para professores de escolas públicas. Em 2019, o prêmio foi cancelado pelo governo.

Entretanto, houve exceções no cronograma. Em algumas semanas, utilizamos os dois períodos para esta pesquisa e, às vezes, devido a feriados, recessos ou o período era destinado para alguma avaliação, ficamos sem aulas destinadas ao trabalho durante algumas semanas. Também não pudemos fixar dias de semana para a dinamização da pesquisa, uma vez que a coordenação escolar se via periodicamente forçada a alterar o horário das turmas. Isso acontecia quando havia mudança de professores.

Ressaltamos aqui que, apesar de *Hamlet* ser uma peça inglesa, a disciplina de língua estrangeira não entrou em jogo na pesquisa. Desse modo, todo o processo foi realizado em português. Para as ações previstas, utilizamos a versão mais recente da tragédia, traduzida pelo professor Lawrence Flores Pereira.

O texto literário que escolhemos como objeto é *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, peça do dramaturgo inglês William Shakespeare, publicada provavelmente em 1601. Ainda no que se refere ao planejamento desse projeto, pensamos em dividi-lo em dois principais momentos. O primeiro consiste na leitura de *Hamlet* com os alunos, na íntegra, a partir de aulas expositivas e seminários, nos quais a turma, dividida em grupos, apresenta e dramatiza trechos da peça. Para a segunda parte, pensamos uma metodologia análoga àquelas do Estúdio de Criação em 2017, com aulas de letramento e sensibilização audiovisual, para, então, os alunos proporem uma adaptação da peça para o cinema a partir de seleções de passagens feitas por eles mesmos no texto original.

A escolha de um texto dramático se justifica porque este gênero contém um inerente apelo à expressividade e à oralidade. Assim, é um recurso do qual os alunos podem se valer para desenvolver outras habilidades além da leitura, tais como relações interpessoais, entonação, projeção de voz e desinibição.

O texto dramático é um gênero literário com o qual os alunos têm pouco contato. Além do mais, da parte dos professores, este é um gênero pouco trabalhado em sala de aula. As aulas de literatura brasileira, por exemplo, via de regra, restringem-se à periodização, quando necessitamos de um ensino/aprendizagem de literatura sob uma perspectiva autônoma e universal. A disciplina de literatura brasileira, que só existe no ensino médio, deveria (em nossa opinião) ser transformada em aulas de leitura literária, cujo início se daria desde o ensino fundamental. Por outro lado, nas aulas de artes, há predominância de uma apenas modalidade artística, que geralmente é a pintura. Quando raramente o teatro é trabalhado na escola (sem contar grupos de teatro extraclasse), o ensino/aprendizagem fica restrito a jogos teatrais ou expressão corporal e facial.

Desse modo, o texto dramático em sala de aula vai na contramão dos gêneros que estão sendo abordados na disciplina de literatura brasileira e na escola em geral. A pesquisadora Bárbara Heliadora (2008) argumenta que o texto dramático exige atenção especial do leitor, visto que todas as ações acontecem no nível do diálogo:

A leitura do texto dramático exige alto grau de imaginação do leitor, porque não há interferência de um narrador que esclareça o que este ou aquele personagem possa estar pensando naquele momento; cada personagem fala em sua própria pessoa, e tudo tem de chegar ao público-alvo no bojo do diálogo. (HELIODORA, 2008, p. 33).

A opção por um texto dramático do início do século XVII, com efeito, demanda considerável esforço dos alunos. Os educandos entram em contato com palavras, expressões e referências que, em uma primeira leitura, dificultarão suas compreensões. Assim, o papel da leitura guiada em sala de aula serve como suporte aos alunos nesse ponto. Atentos a essa possível problemática, decidimos utilizar a tradução mais recente de *Hamlet* em português, publicada em 2015, com tradução do professor e tradutor Lawrence Flores Pereira. O texto venceu o primeiro lugar do Prêmio Jabuti de 2016 na categoria tradução.

Quando se trata de peças de Shakespeare, a escolha de qual texto traduzido utilizar é muito importante. Há muito tempo, as traduções das peças de Shakespeare para o português têm sido feitas a partir de uma linguagem casta e complexa. As traduções mais antigas, desse modo, tornam-se pouco adaptáveis, sobretudo para um público mais jovem. Lembramos que os participantes da pesquisa são alunos do terceiro ano do ensino médio, cuja faixa etária é entre 16 e 18 anos de idade.

A tradução adotada para o desenvolvimento do projeto se aproxima muito do texto original, pois preserva elementos relativos tanto à forma (mantém o número de versos e sílabas poéticas, possui o mesmo ritmo, faz uso de linguagem coloquial e formal quando necessário) quanto ao conteúdo. Assim, o texto foi traduzido considerando a oralidade, do mesmo modo que Shakespeare pensou a tragédia. Além do mais, a tradução de Pereira conta com um grande volume de notas explicativas que ajudam a situar o leitor, histórica e literariamente, no contexto da peça. Para quem está em contato com o *Hamlet* pela primeira vez, essas notas servem como um guia para a leitura.

Outro fator que levamos em conta ao escolhermos a tradução é a formação do tradutor. Lawrence Flores Pereira é um pesquisador especialista na obra de Shakespeare, o que, com efeito, melhora a qualidade e o alcance da tradução se comparado a alguém que tivesse pouco contato com o autor, por exemplo.

Por essas razões, decidimos usar essa versão mais recente de *Hamlet*, pois, desse modo, esse texto se torna mais acessível para alunos de ensino médio. Expô-los a uma tradução mais antiga dificultaria muito a pesquisa, pois eles têm pouco contato com vocabulário mais antigo da língua portuguesa.

Para nos guiar durante esta proposta, apresentamos nove ações que planejamos para esta experiência com Shakespeare na escola, já elencadas na introdução:

- a) Ministração de aulas expositivas e teóricas sobre Shakespeare, sua obra e seu tempo;
- b) Ministração de aula introdutória a *Hamlet* e ao gênero dramático;
- c) Leitura, de *Hamlet* na íntegra, por parte dos alunos;
- d) Apresentação oral pelos alunos, em forma de seminários e em grupos, sobre os cinco atos da tragédia. Cada grupo deve abordar sua experiência de leitura, os aspectos formais e temáticos presentes no seu ato, a apresentação de personagens (características físicas e psicológicas), os conflitos entre elas, as diferenças discursivas, entre outros aspectos. Por fim, os alunos devem escolher pelo menos uma cena ou um trecho para encenar para a turma;
- e) Realização de aulas-oficinas sobre encenação, com práticas sobre expressividade, tonalidade e movimento no teatro;
- f) Dinamização de um debate sobre produção de roteiro e elementos estéticos da linguagem audiovisual;
- g) Criação de uma versão de *Hamlet* pela turma, a partir do texto original;
- h) Ensaaios de cenas da peça;
- i) Encenação e gravação da versão da peça criada pelos alunos;

Não definimos, todavia, um cronograma fechado para as atividades. À medida que concluíamos uma etapa, começávamos a seguinte.

Como este estudo é uma pesquisa-ação, não temos uma hipótese de pesquisa. A pesquisa-ação difere-se de outras formas de pesquisa porque ela não cria hipóteses teóricas nulas para confirmá-las ou refutá-las (TOMAL, 2003, p.8). Ao invés disso, ela se preocupa em mapear problemas em um contexto específico, coletar dados e propor uma ação ou um conjunto de ações para resolvê-los.

Através de nossa experiência prévia na escola e com os alunos, identificamos alguns problemas na turma de terceiro ano de ensino médio da escola pública da cidade de Santa Maria na qual a pesquisa-ação foi dinamizada. Esses problemas estavam inter-relacionados e podem

ser divididos em quatro tipos: problemas centrados nos alunos; nas práticas de sala de aula; na escola; e na estrutura organizacional da educação brasileira.

Quanto aos problemas centrados nos alunos, percebemos principalmente uma lacuna de experiência leitura. Tendo em vista que os alunos estavam no fim do ensino regular, alguns preconceitos vinham à tona nas aulas de literatura brasileira, como a ideia de que textos clássicos são todos difíceis ou o mito de que, nas aulas de literatura brasileira, os textos não são interessantes. Já em relação aos problemas das práticas pedagógicas, notamos que a maioria das atividades propostas na disciplina são referentes à periodização literária. Assim, há pouco espaço para a fruição estética e artística, visto que há pouco espaço para a sensibilização e a análise de um texto literário. Atividades sobre criação literária são mais raras ainda.

Dentre os problemas concernentes à escola, apontamos a organização do tempo, que não privilegia a literatura brasileira (já que esta é vinculada à área das linguagens), e a disposição dos conteúdos programáticos, que são primordialmente vinculados às competências do ENEM. Por fim, em um nível macroestrutural, as diretrizes da educação brasileira parecem orientar para processos de ensino/aprendizagem menos artísticos e mais utilitaristas. Especificamente na disciplina de literatura brasileira, os textos sugeridos geralmente são restritos aos produzidos no Brasil, tornando-se uma vertente da disciplina de história. Porém, a disciplina de literatura brasileira tem potencial para ser tratada de forma estética e independente, não privilegiando datas e memorização, mas propondo ações que busquem uma educação menos anestésica e passiva.

Tendo em vista esse contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na escola pública na atual realidade brasileira, promovendo uma educação mais estética e ética? Assumimos aqui, portanto, como verdadeira a hipótese de que é possível ensinar/aprender um texto clássico na escola atualmente. Trazendo a prática da leitura e de encenação para um ambiente educacional, alguns de nossos objetivos com essa proposta metodológica são:

- a) analisar os efeitos dessas ações para os alunos do terceiro ano do ensino médio;
- b) ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula;
- c) desenvolver habilidades de leitura de textos literários;
- d) fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais;

- e) promover, aos alunos, a partir da leitura de *Hamlet* na íntegra, o desafio de se colocarem como personagem, o que pode ser um outro modo de educação, desenvolvendo o exercício da empatia;
- f) comparar a literatura brasileira e a literatura de outros lugares (Shakespeare é apenas um exemplo da riqueza de possibilidades);
- g) mapear problemas que podem ser identificados em outras escolas, especialmente no que se refere a lacunas de leitura ou a atividades concernentes ao ensino/aprendizagem de literatura;

Não temos a pretensão de propor uma reforma nas bases curriculares da escola, mas acreditamos que essa metodologia pode ser uma alternativa para melhorar alguns aspectos curriculares e algumas diretrizes do ensino/aprendizagem formal de literatura brasileira.

Entendemos que a leitura de textos clássicos é de suma importância na educação básica. O problema é que muitas vezes eles são evitados, seja por comodismo do docente, seja por não constar nos componentes curriculares da disciplina de literatura brasileira. Quanto à escolha de uma escola pública, acreditamos que é o tipo mais democrático, que possibilita interação com todas as classes sociais em um mesmo microcosmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 não discrimina o ensino/aprendizagem de literatura como uma disciplina específica, mas como um saber vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, que, por sua vez, integra a grande área do conhecimento de “Linguagens e suas Tecnologias”. Na BNCC, há, de fato, uma menção de que a literatura deve se manter “nuclear” no ensino médio, bem como no ensino fundamental. No entanto, é reconhecida uma desvalorização do ensino/aprendizagem de literatura que, de acordo com a BNCC, acontece por força de uma simplificação didática dos professores e dos materiais de apoio. Além disso, “as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 491). Em outras palavras, a BNCC responsabiliza os docentes, os alunos, o meio e os próprios livros didáticos – que devem ter a aprovação do governo, diga-se de passagem – pelo pouco destaque que a literatura recebe na educação brasileira. A culpabilização docente não é um fenômeno novo, mas ganha destaque quando o pensamento empresarial ou corporativo se apropria da formulação de políticas públicas.

A proposta da BNCC para tentar melhorar o ensino/aprendizagem de literatura é vaga e controversa. Os parâmetros para a organização/progressão curricular da disciplina de Língua Portuguesa no campo artístico-literário são os seguintes:

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais, etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana, etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas, etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil;
- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos;
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas;
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois;
- Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada;
- Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores, etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 514).

Notamos, a partir dessas propostas, que o ensino/aprendizagem de literatura deve privilegiar obras brasileiras, destacando seus contextos sócio-histórico e suas implicações culturais. Já quando o texto se refere aos clássicos da literatura mundial, há apenas uma competência para ser desenvolvida em sala de aula: “ampliar o repertório” dessas obras. Isso não necessariamente exige uma leitura atenta e direta do texto literário. Se um professor, por exemplo, mencionar títulos de obras clássicas universais para os seus alunos, pode-se arguir que os alunos estão ampliando o repertório. Então, do mesmo modo que a BNCC critica que o ensino/aprendizagem de literatura não é nuclear, os próprios parâmetros de organização curricular reforçam essa ideia.

É interessante notar que, paradoxalmente, os gêneros artísticos substitutivos da literatura são mencionados na primeira sugestão de organização curricular. Assim, a BNCC é autofágica

ao sugerir uma ideia pedagógica que ela mesmo reconhece ser um entrave para o ensino/aprendizagem de competências literárias.

Tendo em vista essa problemática que acontece na prática do ensino/aprendizagem de literatura nas escolas, a nossa tese propõe um novo olhar para os processos de ensino/aprendizagem de literatura e de arte na escola, sobretudo no sistema público. Esse novo paradigma busca uma educação mais estética e ética e menos reprodutora e memorizadora. Ao realizar esse experimento, estamos incentivando a leitura e a interpretação de um texto clássico, o que pode acarretar melhor desempenho em outras habilidades e, por conseguinte, facilidade na leitura de mundo ou de outros gêneros textuais ou literários.

Compreendemos que o processo de ensino/aprendizagem de literatura na escola deveria acontecer a partir da tomada dessa disciplina como uma área universal do saber e não de forma restritiva e atrelada a um viés mais histórico. Assim, nesse paradigma, embora também seja importante reconhecer a literatura como uma vertente histórica de nosso país, é mais proveitoso privilegiarmos a leitura, a fruição, a discussão e a análise da literatura como ciência e como arte, com implicações reais em nossa vida.

3 A DINAMIZAÇÃO DE UM CLÁSSICO NA ESCOLA PÚBLICA

3.1 SHAKESPEARE E SEU CONTEXTO

William Shakespeare nasceu em 1564 na pequena cidade de Stratford-upon-Avon, pertencente ao condado de Warwickshire, localizado no centro-sul da Inglaterra. Sua exata data de nascimento é desconhecida devido à falta de registros da época. Porém, como o único registro formal que temos foi seu batismo em 23 de abril, ficou convencionado que esse é também o dia de seu nascimento.

William era filho de John Shakespeare, um luveiro com relativa eminência na comunidade de Stratford-upon-Avon, e Mary Arden, filha de um bem-afamado fazendeiro cavalheiro da região. William foi o terceiro de oito filhos do casal de classe média. Embora a família Shakespeare gozasse de certo prestígio social, pressupõe-se que os pais de William eram parcialmente alfabetizados. John, como titular de importantes cargos cívicos em Stratford-upon-Avon, sabia ler; no entanto, durante toda a vida, assinou documentos apenas com rubricas, o que levou pesquisadores a deduzirem que sua competência escrita não estivesse no mesmo nível que a leitura. Ainda com base nas rubricas de documentos legais da época, podemos afirmar que Mary tampouco sabia ler e escrever (GREENBLATT, 2011, p. 21).

Para manter o status social da família e almejando que os filhos fossem alfabetizados, John e Mary procuraram dar uma educação de qualidade para todos eles. Com William não foi diferente. Não eram todos que possuíam poder econômico para bancar uma boa escola para os padrões da época, algo em que a família fez questão de investir.

Aliado à vontade da família de proporcionar educação de qualidade, outro fator que favoreceu o contato de William Shakespeare com os estudos da linguagem e da literatura foi o próprio reinado da rainha Elizabeth I. Esse foi um período de fomento do ensino/aprendizagem de língua inglesa e línguas clássicas (latim e grego) e de popularização de textos clássicos nas escolas. Tanto é que o professor Roger Ascham exercia os importantes cargos de tutor e ministro de latim da rainha. Roger era adepto de uma perspectiva clássico-humanista, defendendo veementemente o ensino/aprendizagem da literatura através do grego e do latim, como uma forma de se tornar um cidadão íntegro.

Estudar línguas clássicas como latim e grego não era apenas considerado um ato formativo para adquirir erudição ou para compreender panoramas socioculturais de um passado distante. Era também considerado um método de elaboração de um currículo mais completo, que pudesse promover uma difusão de cultura e de civilidade, o que, conseqüentemente,

proporcionaria ascensão social para os estudantes. O estudo de latim (tanto no que se refere à gramática quanto aos textos clássicos) representava uma promessa de melhoria de vida na era elisabetana. Por isso, pequenos e médios comerciantes que mal sabiam ler ou escrever em inglês almejavam que seus filhos estudassem latim ou tivessem, ao menos, chances de ingressarem em escolas de boa qualidade – no caso da família Shakespeare, isso não foi diferente.

No entanto, havia um grave problema na metodologia de ensino/aprendizagem da época. Embora houvesse uma atenção ao resgate da tradição de estudos clássicos e da inserção de conteúdos referentes às belas-artes em sala de aula, os procedimentos da educação formal do período elisabetano eram extremamente rígidos. Além do mais, essa educação se mostrava intrinsecamente elitista: um sistema de educação universal gratuita não existia na Inglaterra; as meninas eram proibidas de frequentar espaços acadêmicos; e filhos de famílias pobres (boa parte da população inglesa no século XVI) não tinham condições de frequentar a escola, por decorrência de problemas financeiros ou porque as crianças deveriam começar a trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas domésticas.

Mesmo com as dificuldades de acesso universal à educação, no fim do século XVI, mais de um terço da população inglesa era alfabetizada, um índice elevado que comprovava o comprometimento da corte elisabetana com a educação. A professora Bárbara Heliodora (2004, p. 26) elenca alguns dos fatores da época que propulsionaram os estudos da língua inglesa de uma forma diferenciada na educação do período: o surgimento da imprensa, a standardização da ortografia, a criação de escolas, a facilidade de comunicação com outros povos, o retorno da literatura clássica ao ensino/aprendizagem, o desenvolvimento do comércio e, por conseguinte, a ascensão e o desenvolvimento da classe média.

É nesse contexto elisabetano de uma educação valorizada, rígida e classicista, que Shakespeare fica imerso em estudos de língua inglesa, língua latina e língua grega, transformando-se em alguém obcecado pela linguagem. Uma prova disso são seus primeiros registros literários: Shakespeare começou a escrever quando adolescente, na época de sua vida escolar.

A escola onde William Shakespeare estudou chamava-se *King's New School* e seguia os padrões ortodoxos de ensino/aprendizagem da época, baseados em estudos de latim e grego, perpassando textos clássicos dessas línguas. Os horários do colégio eram intensivos. As aulas começavam às seis horas da manhã (no inverno, às sete) e acabavam às cinco e meia da tarde, com intervalo para almoço:

A grade curricular fazia poucas concessões à amplitude dos interesses humanos: nada de história ou literatura inglesa; nada de biologia, química ou física; nada de economia ou sociologia; apenas noções de aritmética. Ensinavam-se questões relativas à fé cristã, que deveriam ser indissociáveis do ensino do latim. E o método de ensino não era ameno: memorização por repetição, exercícios inflexíveis, repetições intermináveis, análise diária de textos, elaborados exercícios de imitação e variação retórica, tudo isso respaldado pela ameaça de violência. (GREENBLATT, 2011, p. 22).

A *King's New School* era um exemplo típico do que, no Renascimento, chamava-se de *Grammar School*, uma espécie de escola que tinha um foco na formação em estudos clássicos, cuja maioria da carga horária era preenchida por componentes de estudos de textos escritos em língua latina e em língua grega. As *Grammar Schools* tinham o intuito de preparar os alunos ingleses para o ingresso em universidades. Com uma metodologia rígida, clássica e punitiva, era de praxe alguns professores açoitarem alunos que falassem em inglês para encorajá-los a adquirirem fluência do latim.

Nesse bruto sistema educacional, todavia, é que Shakespeare entra em contato direto com a atividade que mais lhe aprazia: o estudo e a representação de peças teatrais. Dentre os textos estudados na íntegra, as comédias de Terêncio e Plauto (apesar de alguns textos de Plauto terem passado por censura devido ao figurino chamativo e a cenas consideradas indecorosas) eram as que mais animavam Shakespeare e seus colegas. O teatro, portanto, com seu potencial transgressor e reflexivo, representava por si só uma fuga das amarras do sistema educacional da época.

As aulas de latim, com exercícios teatrais referentes a peças clássicas, reforçaram ainda mais o gosto de Shakespeare pelas representações. Já quando criança, Shakespeare teve contato com diversos grupos informais de teatro por conta da influência de sua família. Na era elisabetana, era muito comum companhias de teatro perambularem de vilarejo em vilarejo para conduzirem apresentações em locais públicos. Laurie Rozakis disserta sobre como eram esses espetáculos informais:

Antes que os atores elisabetanos tivessem um lar permanente, eles se apresentavam em qualquer lugar, bastava erguer um palco e reunir uma multidão. Ou seja, eles realizavam espetáculos públicos em vilarejos, nos fundos das estalagens e em arenas em que ursos eram perseguidos. Realizavam espetáculos particulares nos grandes salões das casas da nobreza ou em um dos palcos da Rainha. Nessa época, o palco era simplesmente uma plataforma de madeira apoiada sobre cavaletes ou barris, com um acortinado no fundo para cobrir o lugar onde os atores podiam trocar seus figurinos e aguardar a hora de entrar em cena. Não havia muitos cenários e objetos de cena, e, como o elenco era limitado, em uma só apresentação, cada ator possuía pelo menos dois papéis. (ROZAKIS, 2002, p. 26).

A despeito dessas companhias reunirem públicos consideravelmente vultosos em suas apresentações, parte da sociedade considerava os atores como pessoas indolentes e desocupadas. Entretanto, é inegável que as suas peças, mesmo as informais, iam além do entretenimento ao trazerem críticas sociais implícitas para os espectadores. Além do mais, a própria rainha Elizabeth era uma apreciadora contumaz de teatro, tanto clássico quanto popular. Essa modalidade artística atingiu seu ápice na Inglaterra durante seu reinado (BLACK, 1945, p. 239).

Os palcos populares elisabetanos eram chamados de *pageant* (termo que significa ambulante), e sua origem foi justamente com esses grupos de atores que perambulavam de um povoado para outro. Os atores faziam parte de guildas, associações medievais que tinham uma relação concreta de trabalho. Esse grupo de pessoas consolidou um novo tipo de teatro, que foi chamado de “teatro não-religioso, para o qual usaram aquele mesmo *pageant* a fim de ‘mambembar’, apresentando-se onde podiam, muitas vezes nos pátios das hospedarias, onde encostavam seu palco móvel na parede do fundo – nascendo daí o palco elisabetano” (HELIODORA, 2004, p. 20).

Esse tipo de teatro era ancorado em personagens-tipo, ou seja, personificações de uma determinada característica ou atitude. Um exemplo de personagem-tipo bem recorrente da época é a Bondade. Embora Shakespeare não opere diretamente com personagens-tipo em suas peças, seus textos têm grandes influências dessas apresentações. Alguns dos personagens shakespearianos, por exemplo, são membros de classes populares, além de haver falas informais em personagens até de alta classe. Ainda podemos identificar alguns resquícios em certos personagens, como Iago, em *Otello*, que possui concretas características do que se chamaria de Maldade ou de Vício.

Shakespeare, desse modo, consolidava um estilo que misturava o teatro popular, fomentado pela sua família desde pequeno, e o teatro clássico, como estudado na escola. Talvez a união entre o teatro popular e o clássico, misturando prosa e poesia, é uma das maiores inovações e riquezas das peças de Shakespeare. Ele conseguiu unir apelos vindo de apresentações em *pageants* com um domínio incrível da linguagem clássica e da arte da retórica.

Não se sabe ao certo em que ano Shakespeare se mudou de Stratford-upon-Avon para Londres. Do que se tem registro é que, em 1592, seu nome já era conhecido na cena teatral londrina. Em razão da ausência de registros, os anos de 1585 a 1592 são considerados os “anos perdidos” do dramaturgo.

O fato é que a carreira notória de Shakespeare como dramaturgo, ator e poeta foi consolidada quando ele já residia em Londres. Sua ida à capital inglesa ocorreu provavelmente através de um contrato como ator em alguma das muitas companhias de teatro. O mundo teatral que Shakespeare encontrou lá era bastante diferente daquele de sua cidade natal: a cena era mais instável, especulativa, competitiva e precária (GREENBLATT, 2011, p. 187).

Os palcos de teatros independentes não possuíam nenhuma iluminação e funcionavam com os mais escassos recursos de produção do cenário. Nesse sentido, a limitação técnica abria pouca margem para uma interação visual da plateia, a não ser o figurino. Portanto, nessa época, a primazia do teatro independente acontecia através dos recursos da linguagem e suas operações. Esse contexto favorece Shakespeare (bem como outros de seus contemporâneos) para promover suas habilidades nos recursos linguísticos, retóricos e poéticos.

Outro problema do qual as companhias populares de teatro sofriam eram injúrias. Houve muitas acusações provenientes de sujeitos moralistas em relação à arte dessas companhias. Por produzirem um teatro secular, de caráter nômade, os atores dessas companhias eram tachados de vagabundos que produziam espetáculos que atentavam contra os bons costumes da época. As companhias eram acusadas de atrair matronas para vidas licenciosas e de incitar homens a praticarem atos libidinosos pela beleza dos meninos que nelas atuavam. Além dessas acusações difamatórias, as companhias eram vistas como subversivas, com poder de incitar rebeliões e ideias rebeldes na multidão, além de zombar da fé religiosa das pessoas.

Por outro lado, a despeito do preconceito para com as companhias populares, havia, em Londres, auditórios e casas de espetáculos que eram bem requisitados e frequentados pela alta sociedade local. Contudo, para as companhias teatrais se apresentarem nesses espaços, elas deveriam de se adaptar a palcos mais requintados em comparação aos *pageants*. Assim, existia em Londres um certo conflito em relação à produção e ao consumo do teatro: apesar de haver inúmeras companhias capazes de atrair um alto número de espectadores, elas sofriam uma resistência de parcela da elite. As autoridades elisabetanas, mesmo dando grande incentivo à promoção e à difusão do teatro na educação, se alinhavam com o discurso temerário, já que acreditavam que certas peças públicas poderiam gerar um caos social.

Numa dessas companhias teatrais, Shakespeare ascendeu profissional e socialmente. No fim do século XVI, houve uma espécie de transição entre o estilo de vida nômade das companhias teatrais (com frequente troca de membros e efemeridade das peças) para uma procura por um lugar fixo, geralmente em grandes cidades, que davam boas condições para a produção. A transformação sociocultural de Londres nesse período facilitou a estadia de Shakespeare na cidade:

O surgimento dos teatros públicos numa cidade com população em rápida expansão e ávida de divertimentos dava a pelo menos algumas dessas companhias a oportunidade de ter uma sede rentável onde pudessem apresentar a maioria de seus espetáculos. Essas companhias ainda pegavam a estrada de tempos em tempos, mas a carroça com os figurinos e objetos cênicos, a luta por encontrar um lugar para representar e as tensas negociações com as autoridades municipais já não ocupavam o centro de sua vida profissional. (GREENBLATT, 2011, p. 189).

A ida de Shakespeare para a capital inglesa foi determinante para sua consolidação no mundo do teatro, pois, de acordo com o pesquisador inglês Andrew Gurr (1991, p. 29), “Londres ofereceu [a Shakespeare] os dois elementos essenciais para o sucesso, retorno financeiro e uma sede permanente para a encenação”⁵. Durante esse período, devido à busca das companhias por sedes permanentes, muitas delas começaram a se fixar em pousadas locais. No entanto, pesquisadores não sabem explicar se, por causa dessa transição de costumes, houve alterações no repertório das companhias, no modo com que elas ganhavam dinheiro, em como eram os acordos formais entre elas e os donos das pousadas, se havia companhias não-licenciadas pelas cortes que se apresentavam em pousadas durante as noites e se existia uma indústria clandestina de companhias e atores ilegais (MENZER, 2009, p. 101).

As companhias de teatro eram concebidas sob uma lógica de um negócio comercial. Desse modo, atribuir às companhias e aos atores uma função lúdica é uma imprecisão. Gurr afirma que o modo de organização dessas companhias era praticamente como o de uma empresa:

A organização da companhia era comercial, um núcleo de acionistas e chefes, e trabalhadores periféricos contratados, apoiada em muitos casos por um teatro (e seus donos) que possuía dinheiro vivo em troca de uma parte das receitas. Ter sucesso significava trabalhar em Londres, onde estavam a maior parte do público e onde poderia se ter o privilégio de se apresentar em festivais na Corte na temporada de Natal⁶. (GURR, 1991, p. 28).

A companhia da qual Shakespeare participou em Londres, a *Lord Chamberlain's Men*, seguia essa organização empresarial. Fundada no ano de 1594, a companhia ficou conhecida por ser aquela para a qual Shakespeare escreveu suas principais peças, como *Hamlet*, *Otello*,

⁵ No original: *London offered [to Shakespeare] the two essentials for success, financial backing and a permanent playing place*. Todas as traduções são de nossa autoria.

⁶ *Company organization was commercial, a core of shareholders and decision-makers, and a periphery of hired hands, backed in many cases by a theatre – and propriety – owning impresario who supplied ready cash in return for a share of the takings. Success meant working in London where the biggest audiences were, and where there might be the accolade of performing in the Christmas season of festivities at Court*.

Macbeth e *Romeu e Julieta*. Seu nome é uma homenagem ao Lorde Chamberlain, o aristocrata responsável pelo entretenimento no reinado de Elizabeth I.

Na *Lord Chamberlain's Men*, Shakespeare não era apenas alguém contratado para escrever peças para a companhia: ele participava como ator em muitas das peças e era um dos seis sócios-proprietários da companhia. Desse modo, considerando a notoriedade de *Lord Chamberlain's Men*, não é exagero considerar Shakespeare como um homem de negócios bem sucedido da era elisabetana.

As primeiras apresentações da *Lord Chamberlain's Men* foram em palcos itinerantes. Porém, ao longo do tempo, a companhia se apresentou em pousadas e em algumas casas de espetáculos londrinas até 1599, ano em que ela construiu seu próprio teatro, chamado de *The Globe* (O Globo).

The Globe foi construído no bairro de Southwark, no subúrbio de Londres. Era uma construção arredondada, com o palco localizado no canto sudoeste, para que o sol favorecesse algumas performances durante as tardes de verão (EGAN, 2015). A partir dessa disposição, o público poderia ocupar três partes do *The Globe*: a parte de frente para o palco e as laterais. De dimensões desconhecidas, algumas evidências da época sugerem que o teatro foi construído a céu aberto e tinha três andares para o público.

Assim como a *Lord Chamberlain's Men*, várias outras companhias teatrais contemporâneas tiveram uma rápida ascensão no fim do século XVI. Tal fato gerou um interesse do governo inglês em adquirir parte das ações de algumas delas, o que realmente aconteceu. O Estado, através desse poder sobre as companhias, começou a impor regulações a elas, gerando um ganho mútuo. Enquanto as companhias recebiam um licenciamento oficial e proteção da corte, o governo auferia a vantagem de fiscalizar as peças encenadas e seus conteúdos, bem como realizar um controle a respeito dos atores e dos ambientes onde as companhias performavam os espetáculos.

Gurr (1991, p. 72) explica que:

A regulação das companhias pelo governo cresceu naturalmente juntando interesses do próprio governo e das companhias. O governo ganhava o poder de limitar peças, atores e casas de espetáculos sobre o que era falado e por quem, além de ter o controle de qualidade dos atores que entreteriam a Corte. Os atores ganhavam, acima de tudo, proteção de hostis autoridades locais⁷.

⁷ *Government regulation of the companies grew up as a natural concomitant of both the government's and the companies' interests. The government gained by its power to limit plays, players and playhouses in what was spoken and by whom, and by the incidental command of the quality of the players who entertained the Court. The players gained above all protection from hostile local authorities.*

No entanto, a *Lord Chamberlain's Men* não sucumbiu às investidas e às exigências do governo. A companhia de Shakespeare, em diversos casos, atuava contra a lei da cidade de Londres. Paul Menzer (2009) afirma que é muito provável que ela tenha burlado a lei até 1601, possível ano da estreia de *Hamlet* no *Globe* e consolidação da companhia nesse espaço. Alguns pesquisadores acreditam que, antes disso, *Hamlet* já fora encenada em algumas pensões:

Hamlet, de William Shakespeare, estreou no *Globe* em 1600/1601, bem quando o Conselho Privado ratificou o banimento de peças em pousadas públicas. *Lord Chamberlain's Men* pode ter desrespeitado a lei até o inverno de 1600/1601, porque no dia 11 de Março de 1601, o Conselho Privado registrou o seguinte: Uma carta para o Lorde Mayour exigindo que ele não falhe em ordenar os atores dentro da cidade e as liberdades, especialmente em Powles e em Blackfriars, podem ser suprimidas durante este período da Quaresma⁸. (MENZER, 2009, p. 98).

Não obstante membros da *Lord Chamberlain's Men* fossem perseguidos por agentes de autoridade ingleses, a companhia logrou sucesso em público e um bom retorno financeiro. A partir de 1599, com o *Globe*, as peças da companhia de Shakespeare atraíam um público excepcional para a época.

As companhias de teatro tinham dois principais vieses: um artístico-cultural e outro comercial. Além disso, podemos afirmar que as companhias cumpriam um papel pedagógico, desenvolvendo a leitura, a interpretação, a sociabilidade e a sensibilização artística, habilidades importantes para a formação pessoal e social. Tais competências são algumas que tentamos aprimorar na turma de terceiro ano de ensino médio em que nosso projeto foi dinamizado.

As companhias eram responsáveis, ainda, por certa percepção pedagógica de alguns de seus membros. Como a rainha Elizabeth I proibia a atuação de meninas e mulheres no mundo do teatro, uma alternativa para as companhias encenarem papéis femininos era fazer meninos interpretá-los, em decorrência de suas feições mais parecidas com traços femininos. Desse modo, a presença de crianças e meninos nas companhias era tão relevante que havia até companhias formadas apenas por meninos. Nessas companhias, eles eram educados informalmente. Ou seja, tais companhias também funcionavam como uma espécie de escola técnica.

⁸ *William Shakespeare's Hamlet premiered at the Globe in 1600/1601, just when the Privy Council reasserted the ban against playing in the common inns. The Chamberlain's Men may have continued to flout the law through the winter of 1600/1601, because on 11 March 1601, Privy Council minutes record the following: "A letter to the Lord Mayour requiring him not to fail to take order the playes within the cyttie and the liberties, especyally at Powles and in the Blackfriars, may be suppressed during this time of Lent.*

De acordo com Gurr (1991), nas companhias de meninos não se desenvolviam apenas práticas teatrais, mas eles também eram iniciados em diversos saberes teóricos, como, por exemplo, a retórica:

O pano de fundo até mesmo das companhias de meninos pós-1599 era, portanto, mais acadêmico do que o dos atores adultos profissionais, e seu treinamento provavelmente não era tanto na prática pura, mas também nas artes declamatórias da retórica, especificamente pronúncia e gesto⁹. (GURR, 1991, p. 96).

Na parte prática desse projeto dinamizado na escola, de certo modo, almejamos, antes que as alunas e os alunos se insiram no mundo profissional, que essa experiência ajude a todas e todos no desempenho acadêmico e na construção de saberes de diferentes ordens. A corporalidade, a desinibição, a sociabilidade, a retórica, a leitura e a declamação são algumas competências que desenvolvemos em sala de aula através desta pesquisa-ação com *Hamlet*. Entendemos que atividades que operem com essas habilidades estão tolhidas na escola hoje em dia.

A companhia de Shakespeare levou o nome de *Lord Chamberlain's Men* até 1603, quando a rainha Elizabeth I morreu e seu sucessor, o Rei Jaime I, chegou ao trono da Inglaterra. Nesse ano, o nome da companhia foi alterado para *King's Men* (Homens do Rei), cujo patrono era o próprio rei inglês.

Foi durante esse período na companhia teatral que Shakespeare escreveu a maioria de suas peças, incluindo as quatro tragédias mais conhecidas: *Hamlet*, *Otello*, *King Lear* e *Macbeth*. Como todas foram escritas entre 1600 e 1608, considera-se que esse foi um período de surto criativo de Shakespeare, em que ele conseguiu melhor desenvolver todo seu potencial da dramaturgia.

Roland Frye (1984, p. 4) argumenta que o aspecto genial de Shakespeare é que ele conseguiu, em suas peças, unir elementos universais (temas de vingança, poder e crise existencial, por exemplo) e particulares da sociedade elisabetana. Em outras palavras, Shakespeare era um exímio analista de sua sociedade (e do tempo que o precedeu). Em sua obra, ele ponderava e refletia sobre problemas, questionamentos e preocupações que transcendiam sua época, sem prescindir de conhecimentos sócio-históricos de tempos prévios.

Seria impreciso, então, enquadrar os textos de Shakespeare como um conjunto de produções originárias em decorrência dos problemas da era elisabetana. De certo modo, as

⁹ *The background of even the post-1599 boy companies was therefore more academic than that of the professional adult players, and their training accordingly was probably not so much in pure acting practice as in the declamatory arts of rhetoric, specifically pronunciation and gesture*

peças shakespearianas possuem uma autonomia (universalidade) capaz de ressignificar problemas referentes a qualquer contexto histórico. Por exemplo, a peça *Hamlet*, escrita há mais de 400 anos em uma sociedade anglo-saxônica, ainda pode nos incitar discussões sobre a política e os comportamentos de nossa sociedade contemporânea. Os desejos vendetistas, as disputas sujas pelo poder e as conflituosas relações familiares e sociais são alguns exemplos de temas abordados por Shakespeare e que são comuns nas produções midiáticas atuais.

Por isso, Frye pondera que não podemos caracterizar a obra de Shakespeare como pontual ou restrita à era elisabetana. Ao fazer isso, estaríamos fechando os olhos para suas potencialidades universais:

Se nós esperarmos por uma especificidade pontual em Shakespeare, nós perderemos um ponto de sua peculiar grandeza, e se nunca formos além das referências elisabetanas para interpretá-lo, nós perdemos sua universalidade. Shakespeare nem pode nem deveria ser confinado em uma camisa de força de opiniões elisabetanas, nem nós deveríamos reduzir a imponência de suas palavras a lugares-comuns e a clichês de seu tempo¹⁰. (FRYE, 1984, p. 5).

No entanto, mesmo com esse caráter atemporal de Shakespeare, é válido entender a lógica e as características do teatro elisabetano para facilitar a leitura de sua obra. Se Shakespeare conseguiu ultrapassar alguns limites criativos de sua época, isso só pode ser afirmado a partir da compreensão das condições para que isso acontecesse.

Se a fórmula do sucesso do teatro elisabetano foi basicamente “ter aproveitado o melhor de dois mundos, misturando a ação do teatro popular e a forma do teatro romano” (HELIODORA, 2008, p. 13), Shakespeare é o ícone artístico da época. Como já discutido anteriormente, o autor concluiu uma educação formal em latim em uma *Grammar School*, estudando, além do funcionamento da linguagem, peças do teatro romano e grego. Já quanto ao teatro popular, a influência sobre Shakespeare vem desde sua infância, com o incentivo da família.

Além da própria formação educacional da época, a disposição e as características do palco elisabetano favoreceram um desenvolvimento da linguagem das peças shakespearianas, como explica Muriel Bradbrook:

A principal característica do palco público parece ser sua neutralidade e sua correspondente flexibilidade. Os gregos, enquanto empregavam um fundo neutro,

¹⁰ *If we expect such “timeliness” in Shakespeare we will miss the point of his peculiar greatness, and if we never go beyond Elizabethan frames of reference in interpreting him, we shall miss his universality. Shakespeare neither can nor should be confined within a straight jacket of Elizabethan opinions, nor should we reduce the majesty of his words to the commonplaces and clichés of his time*

estavam restritos à presença do coro, que serviu como um corpo localizador, e impôs uma forma modificada das unidades. O palco elisabetano estava livre de qualquer sugestão de localidade particular [...]. O palco tinha propriedades, mas não um cenário; as árvores do popular pomar ou bosque, sejam reais ou não, devem ter proporcionado uma ilusão bastante refinada, e essa foi certamente a cena mais elaborada do palco anterior. O espetáculo substituiu o cenário¹¹. (BRADBROOK, 1968, p. 30).

Como o palco elisabetano era extremamente simples, a ação deveria, necessariamente, provir da linguagem, fosse verbal (por meio do texto dramatizado pelo conjunto de atores) ou não-verbal (por meio da atuação corporal). A falta de marcadores espaço-temporais no palco – já que não havia um coro nem produções – exigia do público uma atenção especial à linguagem. Por isso, no palco elisabetano, os espectadores só conseguiam se localizar espaço-temporalmente a partir de falas das personagens, algo diferente de peças romanas, que tinham um palco caracterizando a peça temporalmente, ou de peças gregas, em que o coro fazia o papel de localizador. Destarte, a atenção da audiência focava-se na encenação. Isso se mostrava um desafio tanto para os atores quanto para os dramaturgos. Os atores deveriam se preparar muito bem, decorando falas longas e complexas. Os autores, por seu lado, escreviam textos elaborados a partir de uma linguagem cuidadosa, que atingisse tanto a realeza quanto as classes menos abastadas. Cabe ressaltar que as peças eram idealizadas para serem encenadas, e não lidas ou ouvidas.

Sem marcadores de tempo e espaço, a ação do palco elisabetano era “determinada apenas pelo texto do poeta dramático; sendo iluminados pela luz do sol, esses palcos podem ser usados em toda a sua área e, portanto, permitem que os atores tenham ampla mobilidade e apareçam em maior número” (HELIODORA, 2004, p. 49). Em comparação com o teatro francês ou italiano da época, o teatro inglês se distinguia pelos grandes elencos. Já no que se refere ao conteúdo das peças, elas apresentavam uma visão mais polifacetada da experiência humana. Ou seja, o teatro elisabetano trouxe uma representação das pessoas e das relações humanas mais complexas, contemplando suas contradições, seus paradoxos e seus dualismos.

É nesse sentido que Shakespeare se torna uma figura tão importante para época: “nada torna William Shakespeare tão tipicamente elisabetano quanto a multiplicidade de seus interesses ou o âmbito aparentemente ilimitado de sua curiosidade, pois toda a Inglaterra

¹¹ *The chief characteristic of the public stage seems to be its neutrality, and its corresponding virtue, flexibility. The Greeks, while they employed a neutral background were tied by the presence of the chorus, which served as a localising body, and imposed a modified form of the unities. The Elizabethan stage was free from any suggestions of particular locality [...]. The stage had properties but no scenery; the trees of the popular orchard or woodland set, whether real or not, must have provided rather thin illusion, and this was certainly the most elaborate scene of the early stage. Spectacle replaced scenery.*

elisabetana efervescia graças às múltiplas e inacreditáveis aberturas do século XVI”. (HELIODORA, 2004, p. 176).

De acordo com Bárbara Heliodora (2004, p. 25), três elementos foram determinantes para a consolidação dessa nova fórmula teatral:

- a) A língua inglesa;
- b) O teatro em seu aspecto de facilidades técnicas;
- c) A assimilação de certas características do teatro clássico, o que permitiria o uso de sua influência em termos essencialmente inglês;

O primeiro fator, a língua inglesa, não era vista, na época, com importância e dimensões mundiais no que diz respeito à literatura. O francês e o italiano, por exemplo, línguas originárias do latim, eram mais conceituadas nesse sentido. Como o inglês estava em um processo de consolidação, Shakespeare se valeu disso para muitas experimentações em seu texto.

A língua inglesa como a entendemos hoje deve muito ao período elisabetano e, inclusive, ao próprio Shakespeare. Em suas peças e poemas, o autor inventou mais de 400 palavras que são utilizadas até hoje (LITCHARTS, 2018). Vocábulos como *bedroom* (quarto), *addiction* (vício), *airless* (sem ar) e *cold-blooded* (sangue-frio) são alguns exemplos de inaugurações semânticas shakespearianas na língua inglesa.

Além da invenção lexical propriamente dita, Shakespeare fazia experimentações linguísticas alterando a função sintática de palavras: com ele, verbos poderiam virar adjetivos, e substantivos poderiam virar verbos. Um exemplo desse último caso acontece em *Hamlet*: o substantivo “*friend*” (amigo/amiga) foi usado pela primeira vez como um verbo no Ato I, Cena V dessa tragédia: “*And what so poor man as Hamlet is / May do, t’ express his love and friending to you*” (SHAKESPEARE, 2001, p. 54, grifo nosso).

Os outros dois elementos intrínsecos ao teatro elisabetano, as facilidades técnicas teatrais e a assimilação de características do teatro clássico à cultura inglesa, já foram previamente discutidos.

Cabe delimitar, aqui, nosso entendimento temporal quando nos referimos ao teatro elisabetano. Pode haver certa confusão de conceitos, já que o termo elisabetano pode ser entendido apenas como o período do reinado da rainha Elizabeth I, de 1558 a 1603, ano de seu falecimento. Todavia, consideramos o teatro elisabetano como o nome genérico do “conjunto da dramaturgia escrita entre, mais ou menos, 1587 e 1642” (HELIODORA, 2004, p. 24-25). O início do teatro elisabetano praticamente coincide com o reinado de Elizabeth, uma vez que ela recebeu um país falido econômica e culturalmente, repleto de conflitos internos. Uma de suas tratativas foi justamente promover a cultura. Esse período é estendido até 1642, incluindo os

reinados de James I e Charles I, respectivamente, pois ambos mantiveram a linha de sua predecessora. Porém, nenhum dos dois reis criou tamanha representatividade para a Inglaterra como a rainha.

No tocante ao conteúdo do teatro elisabetano, o cerne está basicamente nos conflitos entre os conceitos de Bem e de Mal, mesmo que esses conceitos não estejam representados como personagens-tipo ou de forma alegorizada ou caricata. As tragédias de Shakespeare representam esse paradigma. Em *Hamlet*, há o embate entre Hamlet (e a memória de seu pai) e Cláudio, seu padrasto; e em *Otello*, entre o protagonista homônimo e Iago.

No entanto, um aspecto inovador no teatro shakespeariano é que os conceitos de bem e mal não são tratados de forma estanque, imutável ou isolada. Não há personagens totalmente maldosas, bem como não há personagens santificadas e imaculadas. É interessante notar que as personagens de Shakespeare andam em limiares desses conceitos, mostrando como o bem e o mal, são frágeis, fugazes e maleáveis.

Tal argumento fica evidente em *Hamlet* a partir da análise de Cláudio, o antagonista. Ele é o padrasto de Hamlet, que mata seu irmão para chegar ao trono se casando com a rainha. Cláudio é um exemplo de personagem complexo, psicológica e dramaticamente. Apesar de todas as suas atitudes e conspirações ao longo da peça, não deixamos de identificar características prestigiosas na personagem:

Por um lado, não é desprovido de qualidades respeitáveis. Como rei, é cortês e nunca indigno do trono; desempenha seus deveres cerimoniais com eficiência; e cuida com desvelo dos interesses nacionais. Em nenhum momento mostra covardia e, quando Laertes e a multidão invadem o palácio, enfrenta a perigosa situação de forma serena e hábil. O amor por sua esposa, conquistada por meios espúrios, parece bastante autêntico, e não há terreno para suspeitar que ele a tenha usado como simples meio para chegar no trono. Sua consciência, ainda que inoperante, está longe de morta. (BRADLEY, 2009, p. 123).

Outro momento da peça em que Cláudio se mostra bom é na cena em que Hamlet o encontra sozinho em sua sala, fazendo uma prece que mais parece uma confissão. Ora, a confissão era uma atividade respeitável na época, pois demonstrava toda a humildade e a dignidade do confessante em reconhecer suas falhas.

Para além das inovações no conteúdo, Shakespeare teve um estilo diferenciado. Provavelmente, o sucesso do autor se deve, sobretudo, às suas habilidades como poeta. Shakespeare soube unir muito bem as potencialidades líricas em suas peças e os recursos prosaicos em seus poemas. A poesia forneceu a Shakespeare todos os efeitos que um dramaturgo prosaico tem a necessidade de separar no que se refere à construção técnica e ao

método recapitulatório, por exemplo (BRADBROOK, 1969, p. 131). Portanto, não podemos separar o Shakespeare poeta do Shakespeare dramaturgo. O trabalho de Shakespeare como poeta é extenso: são 154 sonetos publicados. Contudo, o gênero que mais nos interessa no presente estudo são suas peças de teatro, textos pelos quais o autor ganhou mais notoriedade.

O pesquisador Harold Bloom (2001) argumenta que Shakespeare se destaca na literatura porque soube, com excelência, representar seus tempos sócio-político-culturais e o universo em si:

Há duas maneiras contraditórias de explicar a grandeza de Shakespeare. No entendimento dos que pensam ser a literatura, basicamente, linguagem, a primazia de Shakespeare é um fenômeno cultural, produzido a partir de crises sociopolíticas. [...] A outra maneira de estudar a perene supremacia de Shakespeare é bem mais empírica: parte da noção de que Shakespeare é universalmente considerado o autor que melhor representou o universo concreto, em todos os tempos. (BLOOM, 2001, p. 42).

Em consonância à afirmação de Bloom, Heliodora (2004) reflete que o renome de Shakespeare se deriva de sua capacidade de representação. A estudiosa acrescenta que, em Shakespeare, as criações imagéticas referentes à humanidade e ao mundo são construídas com objetividade, dinamismo e clareza. Para ela, essa capacidade imediata de diálogo com o público e a sociedade o chancela a um legítimo autor popular:

Shakespeare completou seu grande panorama da história inglesa por meio do qual investigou o homem¹² político e sua responsabilidade para com a comunidade em que viveu. Seu pensamento era transmitido ao público em termos claros, transparentes, apreensíveis pelo exemplo vivo. Autêntico autor popular, ele usou, para comunicar suas inquietações, suas indagações sobre a complexa teia de responsabilidades, obrigações, direitos e deveres graças à qual os homens se organizam para poder viver em comunidades. Sua percuciência permitiu-lhe emprestar a tudo o que escreveu uma realidade que nada tem a ver com o realismo e muito tem a ver com a capacidade do poeta para manipular fatos, personalidades e ideias, criando um idioma dramático concebido para comunicação direta e imediata com o público de seu tempo. (HELIODORA, 2004, p. 310).

Estilisticamente falando, as peças de Shakespeare são constituídas a partir de uma combinação de prosa, versos brancos e versos rimados. Cada um dos estilos é usado em diferentes momentos para gerarem efeitos literários específicos. A prosa, forma narrativa mais comum nas peças shakespearianas, geralmente é usada nas representações de situações rotineiras.

Sem embargo, é recorrente o uso de versos brancos ou rimados em todas as peças de Shakespeare, demonstrando uma preocupação com a métrica e o ritmo. Em boa parte das falas

¹² Aqui, e em outras citações, a palavra homem se refere a seres humanos.

de personagens – geralmente daquelas com certa relevância –, há o uso de versos brancos, técnica em que há uma métrica regular e um ritmo bem demarcado, mas sem rimas entre eles. Os versos brancos reiteram o efeito poético e cantante, o que também facilitava para os atores decorarem o texto. Quando comparados à prosa, os versos brancos enaltecem ainda mais as situações do cotidiano. Um exemplo disso pode ser visto em *Macbeth*, na fala de abertura do ato I cena VII, quando o protagonista está ponderando sobre a maldição recebida:

*MACBETH: If it were done when 'tis done, then 'twere well
It were done quickly. If the assassination
Could trammel up the consequence, and catch,
With his surcease, success; that but this blow
Might be the be-all and the end-all--here,
But here, upon this bank and shoal of time,--
We'd jump the life to come. But in these cases
We still have judgement here; that we but teach
Bloody instructions, which being taught, return
To plague the inventor: this even-handed justice
Commends the ingredients of our poison'd chalice
To our own lips. He's here in double trust:
First, as I am his kinsman and his subject,
Strong both against the deed: then, as his host,
Who should against his murderer shut the door,
Not bear the knife myself. Besides, this Duncan
Hath borne his faculties so meek, hath been
So clear in his great office, that his virtues
Will plead like angels, trumpet-tongued, against
The deep damnation of his taking-off:
And pity, like a naked new-born babe, (SHAKESPEARE, 1998, p. 20).*

Um estilo de verso que se tornou praticamente uma marca de Shakespeare é o pentâmetro iâmbico. Esse é um verso composto por dez sílabas poéticas com a ênfase sonora nas sílabas pares (segunda, quarta, sexta, oitava e décima). Quando os pentâmetros iâmbicos rimam, eles são dísticos, ou seja, as rimas são emparelhadas. Quando esses versos aparecem nessa disposição, eles também são chamados de dísticos heroicos.

Um exemplo de dísticos heroicos em Shakespeare pode ser observado na última fala de Próspero antes de seu epílogo, protagonista da peça *A Tempestade*. Esse é o momento em que ele renuncia de seus poderes de magia:

*PROSPERO: Henceforth this Isle to the afflicted be
A place of Refuge as it was to me;
The Promises of blooming Spring live here,
And all the Blessings of the rip'ning year;
On my retreat let Heaven and Nature smile,
And ever flourish the Enchanted Isle. (SHAKESPEARE, 2001, p. 127-128).*

Os dísticos heroicos representam, assim, o mais alto nível de sofisticação em Shakespeare. Quando eles são usados, é porque a cena ou a fala é de extrema importância para a peça: são considerados aqui o verso (em contraponto à prosa), a métrica, o ritmo e as rimas. A máxima literária de que a forma concebe o conteúdo está claramente legitimada nas peças de Shakespeare.

No que tange ao gênero das peças de Shakespeare, podemos dividi-las em três categorias:

- a) Peças históricas;
- b) Comédias;
- c) Tragédias;

As peças históricas são um gênero teatral baseado em narrativas verídicas de sua contemporaneidade (ou mesmo de um passado mais distante que a era elisabetana). Elas abordam temas de cunho social, político e cultural da época em que se passavam. Grosso modo, as peças históricas têm uma função análoga à da crônica hoje em dia. Comumente, nessas peças, o ambiente político e as relações de poder do estado, da corte e da sociedade eram trazidos à tona para a audiência.

São onze as peças consideradas histórias escritas por Shakespeare: *King John*, *Ricardo II*, *Ricardo III*, *Henrique IV* (Partes I e II), *Henrique V*, *Henrique VI* (Partes I, II e III), *Henrique VIII* e *Eduardo III*. Ainda, se formos considerar como peças históricas aquelas baseadas em histórias mais distantes, *Júlio César*, *Antônio e Cleópatra* e *Coriolano* se encaixam nesse gênero.

Por suas peças incitarem discussões acerca de temas sociais, o teatro elisabetano cumpria, portanto, funções de cidadania, sendo mais que uma produção para mera fruição e sensibilização artística. De acordo com Bárbara Heliadora (2004), resquícios das discussões provenientes das peças históricas podem ser encontrados nas tragédias e nas comédias de Shakespeare. Por isso, não podemos realizar a análise de uma obra sem considerar as visões e as problemáticas da cultura e da política da época:

Sendo Shakespeare tão tipicamente elisabetano, não seria possível que o embasamento sócio-político de sua visão do homem pudesse de qualquer modo servir para uma limitação de curiosidades ou interesses. Estes, muito pelo contrário, parecem ter sido nele mais amplos e variados do que os de qualquer dos autores seus contemporâneos, com a suprema virtude de não ter ele a momento algum deixado, por isso, de ter como ponto de referência a realidade humana do mundo cotidiano: seus mundos distantes e sonhados são reais porque habitados por imagens de homens, enquanto suas imagens de cotidiano são enriquecidas por mundos distantes e sonhados. É perfeitamente

coerente, portanto, que um autor tal como Shakespeare se revela sob esses aspectos, não considerasse possível manter em compartimentos separados e estanques o sócio-político e o existencial. O fato político nunca será analisado em estado puro, de forma abstrata; será sempre expressado por meio de ações concretas que afetam todos os níveis da vida, enquanto que todas as suas outras obras, trágicas ou cômicas, adquirem peso e solidez por serem infalivelmente coloridas pela consciência do plano sócio-político encontrado em todo o grupo humano. (HELIODORA, 2004, p. 168-169).

Se pensarmos em algumas das importantes peças da Grécia antiga, podemos, de fato, encontrar relações com a organização social e relações entre temas factuais e políticos. No entanto, para os gregos, as alegorias eram mais comuns para realizar a abordagem desses temas, enquanto no teatro elisabetano as personagens eram baseadas em pessoas e histórias reais.

Então, se a gênese das peças históricas aconteceu com o teatro grego (embora não existisse essa denominação), foi no Renascimento que o gênero se consolidou. A nova roupagem de peças históricas, como nós conhecemos, iniciou na Dinastia Tudor (no fim do século XV), com dramaturgos como Polydore Virgil, Edward Hall, Raphael Holinshed e, posteriormente, Christopher Marlowe.

Já a comédia é o gênero teatral que mais se tem registro de Shakespeare: são dezessete peças. Entre elas, estão as conhecidas *Sonho de Uma Noite de Verão*, *A Tempestade*, *Muito Barulho por Nada* e *O Mercador de Veneza*. A definição de comédia na era elisabetana é diferente da que concebemos hoje em dia. No senso comum, comédia é basicamente um estilo de texto humorístico, cuja função é o mero entretenimento.

A comédia, na era elisabetana, tinha um conceito complexo, o qual estava intimamente ligado à performance e ao teatro: ela era um dispositivo de reflexão a partir da representação crítica de parte da sociedade. Sua significação tem resquícios do teatro grego, o qual, nesse gênero, tinha relação com as pessoas das classes menos favorecidas. Em Shakespeare, podemos fazer essa relação com Antônio, protagonista de *O Mercador de Veneza*. Ainda, em suas comédias, era comum a presença de personagens fantásticos, como as fadas e os duendes em *Sonho de Uma Noite de Verão*.

Leo Salinger (1976) explica que a tradição da comédia elisabetana se concentra em dois níveis independentes que funcionam concomitantemente: a representação explícita de situações fora do teatro e a performance especial para o fim cômico específico.

Uma comédia pode ser lida, já que ela é instintivamente recebida pela audiência, em dois planos ao mesmo tempo. É uma representação da vida fora do teatro, em parte por meio de comentário explícito, principalmente por meio de uma imitação de fala e ação, mais ou menos literal, mais ou menos figurativa. Ao mesmo tempo, é o texto de uma performance que existe, por enquanto, como um fim em si mesmo. Ele fornece

uma série de gestos, físicos e verbais. Nesse plano, uma comédia pode se aproximar do ritual ou do passatempo, celebração ou entretenimento; mas extrai seu significado de sua ocasião, como uma performance de atores diante de uma audiência e, em última instância, da tradição geral de ocasiões similares, e não da história particular, da situação de vida imaginária, dos personagens que os artistas estão personificando. Os dois planos de significado são percebidos juntos, genéricos e particulares, tipos atuantes e personagens representados, comédia como performance e como representação. E em uma comédia de sucesso os dois planos correspondem e reforçam um ao outro. Mas eles ainda devem ser considerados independentes até certo ponto (pois de outra forma é duvidoso se devemos experimentar a satisfação que vem de uma obra de arte complexa e ainda unificada)¹³ (SALINGAR, 1976, p. 7).

No teatro shakespeariano, notamos a presença de elementos da comédia até mesmo em tragédia. As situações mais recorrentes são as presenças de palhaços (como os dois coveiros no ato V cena I em *Hamlet*) ou de passagens em que há danças ou execuções musicais na corte.

As tragédias de Shakespeare, por seu lado, é o gênero que mais nos interessa na presente pesquisa. É com elas que o dramaturgo tem tido maior alcance desde o século XVII até hoje. Tanto que, na época, as estreias de tragédias no *Globe* eram os espetáculos que mais atraíam público. Atualmente, as tragédias são os textos de Shakespeare mais lidos, traduzidos e estudados ao redor do mundo. Esse é outro motivo pelo qual escolhemos dinamizar nossa pesquisa-ação com *Hamlet*.

Dentre as tragédias shakespearianas, *Hamlet*, *Otello*, *Rei Lear* e *Macbeth* são consideradas as principais, formalmente conhecidas como “as quatro grandes”. Geralmente, as tragédias são histórias de figuras da nobreza que cometem um erro ou uma falha determinante, que os leva a uma reversão da sorte.

Andrew Bradley, nessa linha, caracteriza a tragédia shakespeariana:

A tragédia, em Shakespeare, tem sempre a ver com pessoas de “alta estirpe”; frequentemente com reis ou príncipes; senão, com líderes e homens públicos, como Coriolano, Bruto, Antônio; pelo menos, como em *Romeu e Julieta*, com membros de casas insígnias, cujos conflitos despertam o interesse público. (BRADLEY, 2009, p. 6).

¹³ *A comedy can be read, as it is instinctively received by an audience, on two planes at once. It is a representation of life outside the theatre, partly by way of explicit comment, mainly by way of an imitation of speech and action, more or less literal, more or less figurative. At the same time, it is the text for a performance which is to exist, for the time being, as an end in itself. It provides for a series of gestures, physical and verbal. On this plane, a comedy may approximate to ritual or to pastime, celebration or entertainment; but it draws its meaning from its occasion, as a performance by actors before an audience, and ultimately from the general tradition of similar occasions, rather than from the particular story, the imaginary life-situation, of the characters the performers are impersonating. The two planes of meaning are perceived together, generic and particular, acting types and acted characters, comedy as performance and as representation. And in a successful comedy the two planes correspond to and reinforce one another. But they must still be felt to be independent to some extent (for otherwise it is doubtful whether we should experience the satisfaction that comes from a complex and yet unified work of art).*

Assim, mesmo que as tragédias tenham como foco as classes mais altas, elas incitavam debates públicos sobre problemas da época.

Outra característica da tragédia shakespeariana é uma autorreflexão de personagens acerca de preceitos existenciais e filosóficos, considerações permeadas pelos conceitos de bem e mal. De acordo com Heliadora, em todas as tragédias de Shakespeare,

...encontraremos os vários modos pelos quais o homem reage à presença do mal e aos graves conflitos entre o bem e o mal, sendo que em Shakespeare, o primeiro é favorável à vida, e o segundo à morte. Em todas elas o homem enfrentará situações extremas, nas quais terá que avaliar os conceitos mais fundamentais sobre suas condições. (HELIODORA, 2004, p. 127).

Um exemplo de um personagem que cria condições para autorreflexão a partir de um conflito entre bem e o mal é o próprio Hamlet. A figura do Espectro, que ronda o reino e o protagonista, simboliza as ações traiçoeiras de Cláudio para chegar ao trono. Essas situações extremas e fundamentais de sua existência são expostas nos solilóquios do personagem ao longo da peça. O famoso solilóquio “ser ou não ser” é uma tensão que Hamlet cria entre se suicidar ou continuar vivo. Indiretamente, também é um conflito entre o bem, representado pela vida, e o mal, pela morte.

Tendo em vista os solilóquios de protagonistas das tragédias shakespearianas, é muito provável que eles possuam uma essência individualista e até solitária. De acordo com Guy Boquet (1989, p. 56), em Shakespeare, o herói trágico é um ser “rejeitado como bode expiatório pela sociedade por sua tirania como Ricardo III, sua perfídia como Iago ou sua consciência mais lúcida da natureza humana como Hamlet”.

Tais características conferem aos heróis em Shakespeare sensações universais de pessoas comuns. Para Bradley, a natureza do herói shakespeariano é

...excepcional, e geralmente o eleva em algum aspecto muito acima do nível médio da humanidade. Isso não quer dizer que seja excêntrico, ou modelo de perfeição. Shakespeare nunca concebeu monstros de virtude; alguns de seus heróis estão longe de ser ‘bons’; e se concebeu excêntricos, atribuiu-lhes posição subordinada na trama. Seus personagens trágicos são feitos da matéria que encontramos em nós mesmos e nas pessoas que os cercam. (BRADLEY, 2009, p. 14).

Alguns personagens shakespearianos são, consoante Bradley (2009), tributos da natureza. Talvez seja por isso que Harold Bloom, em sua obra *Shakespeare e a Invenção do Humano* (2001), apresenta a tese de que o dramaturgo inglês inventou o que hoje chamamos de humano. Como exemplo disso, Falstaff e Hamlet se destacam: “mais que outros prodígios shakespearianos – Rosalinda, Shylock, Iago, Lear, Macbeth, Cleópatra –, Falstaff e Hamlet

constituem a invenção do humano, a instauração da personalidade conforme hoje a conhecemos” (BLOOM, 2001, p. 29).

Bloom (2001) identifica que Shakespeare não apenas criou em sua obra uma representação de características e personalidades humanas, mas, efetivamente as inventou. Em um tempo em que as personagens da literatura estavam vinculadas a um deus ou a deuses, as personagens shakespearianas se desvincularam dessas figuras, adquirindo uma capacidade de autorreflexão, conseguindo manter relações consigo mesmas. Elas não precisavam mais de um deus para se sustentarem. Desse modo, a partir de Shakespeare, as personagens da literatura adquirem habilidade para entender seus mecanismos internos, desvelando emoções, desejos, ânsias e medos que, de acordo com Bloom, perseguem o ser humano desde sempre.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que o próprio campo da psicanálise deve muito a Shakespeare e a seus personagens, posto que a concepção dos seres humanos como seres pensantes partiu dele. Sigmund Freud, por exemplo, tece boa parte de sua teoria psicanalítica embasado em personagens da literatura (Édipo Rei e Sherlock Holmes, por exemplo), incluindo alguns do próprio dramaturgo inglês, como Hamlet e Júlio César.

A literatura torna-se imenso reservatório de material clínico, oferecendo sua matéria-prima – simbolizações, palavras, formas imaginárias, figuras de linguagem, escansões – às intuições clínicas ainda errantes em Freud. Assim, as filiações literárias marcam a elaboração da psicanálise, a ponto de Freud elucidar um ponto-chave de sua teoria, a saber, a homologia entre o trabalho do sonho e a elaboração da obra de arte, atribuindo à obra um saber igual, embora elaborado diferentemente, sobre o inconsciente. (TEIXEIRA, 2005).

Ainda no que tange à teoria de Harold Bloom, Shakespeare não se afastou de elementos do teatro elisabetano para inventar o que chamamos de humano. Ora, o tema mais recorrente do teatro da época era o conflito entre o bem e o mal. O herói shakespeariano, ao adquirir consciência de si mesmo, também compreende esses dois conceitos e seus tênues limites. Shakespeare, portanto, vale-se desse tema para reforçar a forma complexa de funcionamento e entendimento da natureza humana.

Bradley (2009) explica que as personagens shakespearianas conseguem representar as possibilidades humanas de transitar entre esses dois conceitos filosóficos e provar que nem sempre um é distante do outro. Para o autor, o herói trágico de Shakespeare

...não tem de ser ‘bom’, apesar de em geral ser ‘bom’ e, portanto, inspirar imediata compaixão quando em erro. Mas é necessário que demonstre tanta grandeza que em seu erro e queda possamos ter viva consciência das possibilidades da natureza humana. Assim, em primeiro lugar, uma tragédia shakespeariana não é jamais, como algumas peças que não merecem o nome de tragédia, deprimente. Ninguém jamais

fecha o volume com o sentimento de que o homem é uma criatura fraca e vil (BRADLEY, 2009, p. 16).

Hamlet seria uma personagem que ilustraria perfeitamente a citação anterior. Embora ele seja um príncipe e, portanto, pertencente a uma alta classe social, em nenhum momento precisa provar que, de fato, é uma pessoa boa, tanto que ele entra em constantes embates com Gertrudes, Cláudio, Ofélia, Laerte, Polônio, Rosencrantz e Guildenstern devido ao seu ímpeto vendetista. Se, por um lado, temos na vingança do protagonista um elemento representativo da maldade, por outro, suas ações inspiram compaixão quando nos identificamos com as suas agruras ou com o seu senso justiça. Longe de um viés maquiavélico, como se os fins justificassem suas atitudes, Shakespeare consegue mostrar os elementos que causam ações boas ou ruins e suas consequências como instâncias inerentes à nossa natureza.

As peças shakespearianas não devem ser lidas como lições de moral; há características universalizantes nelas. Em outras palavras, as peças tratam de valores, angústias e sentimentos que seres humanos possuíram desde sempre. Desse modo, na tragédia shakespeariana, notamos uma espécie de busca por uma verdade universal, uma verdade que nos precede como seres de nosso tempo. A obra de Shakespeare é um constante diálogo com o passado: uma autoanálise como seres humanos. Sobre isso, Bloom (2001) afirma: “para nós, a aplicação máxima de Shakespeare é permitir que nos ensine a pensar, que nos leve à verdade que formos capaz de suportar sem perecermos” (p. 35).

A capacidade de relacionar o universal com o particular faz Shakespeare e sua obra ressoarem nos dias atuais. Suas peças são constantemente adaptadas, traduzidas e encenadas, além de haver, no Brasil, diversos grupos de estudos e de pesquisa sobre o autor.

Thorndike (1902) disserta sobre a capacidade das peças de Shakespeare atravessarem o Renascimento e chegarem até os leitores contemporâneos:

Sua própria observação e experiência de vida, seu conhecimento intuitivo da natureza humana, não eram seus únicos guias no tratamento desses tipos. Eles se tornaram familiares no palco, foram desenvolvidos por outros dramaturgos; e as criações de Shakespeare são, não menos verdadeiramente do que as deles, desenvolvimentos do mesmo tipo sob a limitação das convenções teatrais e à luz da prática contemporânea¹⁴ (THORNDIKE, 1902, p. 210).

¹⁴*His own observation and experience of life, his intuitive knowledge of human nature, were not his only guides in the treatment of these types. They had become familiar on the stage, they had been developed by other dramatists; and Shakespeare's creations are, no less truly than theirs, developments of the same type under the limitation of theatrical conventions and in the light of contemporary practice.*

Na época, devido à dificuldade e à careza para imprimir textos, as companhias de teatro tinham que contornar tal adversidade. Por isso, a maioria das peças na era elisabetana eram efêmeras. Ou seja, as peças eram criadas para serem dramatizadas e, raramente, seu registro escrito permanecia. Esse era um empecilho que afetava toda a companhia (atores e escritores), porque os atores recebiam apenas as falas.

As companhias, na época, como explica Gurr (2001), tinham uma função social de apenas produzir entretenimento, além de ser uma forma de comércio. Os registros não eram da alçada das companhias, tampouco era uma preocupação do Estado inglês:

As empresas que compraram as peças eram ativamente hostis à ideia de imprimi-las. Os atores estavam lá para dar entretenimento e receber dinheiro. Não havia razão para tornar o produto durável ou para registrá-lo para as gerações futuras. Assim, as peças viviam em um meio tão efêmero quanto os sons pelos quais elas surgiam¹⁵. (GURR, 1991, p. 6).

Tendo em vista que a produção do teatro na era elisabetana era um ofício gerado a partir de constante escrita, como uma escala industrial, é provável que Shakespeare tenha escrito um maior número de peças do que conhecemos hoje. Seus trabalhos que sobreviveram por mais de quatro séculos são certamente as melhores peças (e as mais bem-sucedidas em termos de número de público):

Muito do maior corpo de dramaturgia no período de Shakespeare foi o *hack work*. Nas condições comerciais da época, quando tudo o que se pedia dos dramaturgos era abastecer uma indústria de entretenimento, dificilmente poderia ter sido outra coisa. O que sobreviveu neste século é provavelmente não uma grande proporção da produção total, embora seja provável que inclua a maior parte do creme. Certamente o que é lido hoje é apenas a nata¹⁶ (GURR, 1991, p. 18).

A notoriedade de Shakespeare e suas peças, que se estende até hoje em dia, deve-se muito à sua versatilidade como um bom homem de negócios. De acordo com Bárbara Heliodora (2004, p. 43), o dramaturgo foi o “único elisabetano, entre centenas de pessoas envolvidas com teatro, a ser ator, autor, sócio de companhia e sócio de casa de espetáculo”. Essa característica o destacou de seus dramaturgos contemporâneos. Seus saberes clássicos aliados ao seu trabalho prático nas companhias de teatro em Londres é a provável fórmula da consolidação de

¹⁵ *The companies that bought the plays were actively hostile to the idea of printing them. The players were there to give entertainment and to take money. There was no reason to make the product durable or to record it for future generations. So the plays lived in a medium as ephemeral as the sounds through which they came to life.*

¹⁶ *Much the largest body of playwriting in the Shakespearean period was hack-work. In the commercial conditions of the time, when all that was asked of the playwrights was to supply an entertainment industry, it could hardly have been anything else. What have survived into this century is probable not a large proportion of the total output, though it is likely to include most of the cream. Certainly what is read today is only the cream.*

Shakespeare como um dos mais importantes nomes da literatura mundial. Segundo Gurr (1991, p.19),

...que Shakespeare tenha se saído melhor do que muitos de seus colegas dramaturgos provavelmente se deve mais a sua participação em sua companhia de atores e em sua propriedade do que apenas a sua caneta. De Shakespeare nós realmente não sabemos quase nada substancial, exceto que além de ser um poeta fiel à sua companhia, ele era um homem de negócios excepcionalmente bem sucedido¹⁷.

De todo os trabalhos de Shakespeare, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* é a peça de mais sucesso do autor, desde sua estreia no *Globe* até os dias de hoje. Gurr explica que “a peça que, segundo Anthony Scoloker, conseguiu ter apelo para todos foi *Hamlet*, mas isso no *Globe* em 1601¹⁸” (GURR, 1991). A relevância de *Hamlet* para o campo dos estudos literários é evidente, pois é a obra sobre a qual há mais estudos acadêmicos. Além do mais, essa é a peça com o maior número de adaptações, traduções e encenações ao redor do mundo.

3.2 HAMLET: OSCILAÇÕES ENTRE ELEMENTOS TRÁGICOS CONTEMPORÂNEOS

A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca é a peça mais longa de William Shakespeare e a mais lembrada no imaginário social. Embora não possamos determinar seu ano de publicação, sabemos que ela foi escrita entre 1598 e 1601. Na época, a imprensa já havia sido inventada, mas o papel e as impressões custavam muito caro, o que dificultava os registros de obras.

Uma grande influência de Shakespeare para a escrita de *Hamlet* aconteceu cerca de 20 anos antes de sua publicação. Na década de 1580, havia uma peça com várias similaridades sendo apresentada nos teatros londrinos, a qual muitos estudiosos “denominaram hipoteticamente de *Ur-Hamlet*” (PEREIRA, 2015, p. 7). A autoria desse texto é nebulosa. Alguns pesquisadores a atribuem a Thomas Kyd, estudioso da dramaturgia que ficou conhecido pela sua peça *A Tragédia Espanhola*.

Shakespeare possivelmente assistiu à peça ou teve contato com ela. Se considerarmos essa hipótese, fica fácil dizermos que ela foi usada como base para a versão de *Hamlet* que conhecemos hoje em dia. Na época, as noções de plágio eram diferentes das que temos hoje.

¹⁷ That Shakespeare did better off than many of his fellow-dramatists is probably more due to his share in his company of players and in their property than to his pen alone. Of Shakespeare we really know almost nothing substantial, except that besides being a poet faithful to his company he was an exceptionally good businessman.

¹⁸ the one play that, according to Anthony Scoloker, had managed to ‘pleas all’ was *Hamlet*; but that was at the *Globe* in 1601

Além dos entraves para registrar e difundir obras por escrito, era muito comum ações de contação de histórias, cujos elementos eram recorrentemente empregados em outras obras.

Não podemos afirmar que Shakespeare se baseou apenas em *Ur-Hamlet* para a composição de *Hamlet*, pois ele também se baseou em narrativas míticas para a escrita de sua mais famosa tragédia. Há uma narrativa medieval folclórica nórdica, a lenda de Amleto, ou Amleth, que Saxo Grammaticus registrou entre os séculos XII e XIII na terceira e quarta parte de seu livro *Gesta Danorum*. A história de Amleto, além da manifesta similaridade com o nome do protagonista shakespeariano, contém um enredo análogo ao de *Hamlet*. Da mesma forma que na tragédia do príncipe da Dinamarca, nessa narrativa o tio do protagonista assassina o antigo rei para assumir o trono e se casar com a mãe do protagonista, Gerutha (equivalente a rainha Gertrude). Trezentos anos depois, François de Belleforest popularizou essa narrativa através de sua obra *Histories tragiques*.

Embora Aristóteles (2008, p. 24) defina uma tragédia como “a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões”, não podemos considerar puramente a conceituação aristotélica na análise de *Hamlet*. Na era elisabetana, várias concepções chave para o gênero trágico, como a fortuna, o destino e o universo, eram diferentes da antiguidade clássica.

De acordo a teatróloga Bárbara Heliodora (2004, p. 122), “no mundo elisabetano, [...] estamos em um universo essencialmente cristão, no qual o princípio do livre arbítrio é de suma importância, pois, segundo ele, cada homem é responsável por todas suas ações”. Portanto, a temática trágica, quase sempre vinculada às vontades divinas, adquire outra perspectiva. A justiça (e os outros dois poderes) não emanava mais de divindades: era efetuada por homens, mais especificamente pela realeza. Ainda que houvesse presença de certa religiosidade no discurso de várias personagens de tragédias elisabetanas, os motivos e as relações com os seres divinos estavam mais afastados dos deuses. Hamlet é um claro exemplo de homem que pondera sobre seus atos e sobre as implicações que isso tem no mundo real. O protagonista tem plena consciência que ele é, com efeito, responsável pelas suas próprias ações.

É interessante ressaltar que Shakespeare é um autor que tenta desvincular o cunho religioso do discurso de suas obras. Não obstante se valha de imagens como anjos, deuses e céus, isso fica relegado apenas ao plano da linguagem, sendo transformado em metáforas. Outrossim, no único solilóquio de Cláudio, quando reza e confessa seu crime, é evidenciada

uma diferença entre um suposto plano divino e o plano das ações concretas que, enquanto rei, deve exercer.

Esse é o pano de fundo para a idealização de *Hamlet*. Sua classificação geralmente é atribuída a um gênero cunhado posteriormente por “tragédia de vingança”, inaugurado pela peça *A Tragédia Espanhola*, de Thomas Kyd, encenada em 1592, contemporânea de *Doctor Faustus*, de Christopher Marlowe. A tragédia de vingança era um gênero muito popular na era elisabetana, o que poderia ser explicado pela temática: “era uma grande obsessão na época, onipresente no teatro elisabetano e jacobino – tanto é que a crítica do século XX teve de desenvolver a categoria da ‘tragédia da vingança’” (PEREIRA, 2015, p. 12).

Nesse gênero, a temática vingativa se sobrepunha a qualquer outro elemento do teatro. Tanto é que, em *A Tragédia Espanhola*, “o que une a estrutura toda da peça é o tema – os elisabetanos não pensavam em unidade de tempo, lugar ou decoro. O que acontece tem de ser relevante para o tema central, e é isso que é exigido” (HELIODORA, 2004, p. 156). Com *Hamlet*, acontece o mesmo. É a vingança que leva o protagonista a desencadear todas as ações da trama. De fato, é difícil pensar em *Hamlet* em proporções temporais e espaciais. A passagem de tempo na peça não é marcada. A única referência temporal que temos é que dois meses se passam entre o ato I e o ato III. Do mesmo modo, a noção espacial era confusa e desimportante. Embora a peça se passe na Dinamarca, no ato IV – cena IV temos um trecho em que, enquanto Hamlet ruma para a Inglaterra em uma embarcação, Fortimbrás, príncipe da Noruega, e seu exército passam por ele quando pretendem atacar um local na Polônia. Geograficamente, essa cena se torna muito inverossímil e improvável, sendo praticamente um equívoco. Pereira explica que a geografia da era elisabetana “era suficientemente confusa para permitir esse engano de Shakespeare, de colocar a Dinamarca entre Noruega e Polônia” (PEREIRA, 2015, p. 279).

A relevância da vingança como tema central é, sem dúvida, maior que a análise espaço-temporal. Outra justificativa para isso acontecer pode ser encontrada na disposição do palco teatral na era elisabetana. Relembramos aqui que sua composição era simples, sem cenografia. Geralmente, as apresentações aconteciam a céu aberto, o que impulsionava a imaginação dos espectadores através dos efeitos retóricos e discursivos. Portanto, podemos afirmar que o elemento mais importante de uma peça shakespeariana era a linguagem em si, e, conseqüentemente, seus bons usos pelo elenco.

O interessante e criativo uso da linguagem e da retórica na dramaturgia é o principal aspecto que inseriu Shakespeare no rol dos grandes escritores. Em *Hamlet*, o poeta parece ter atingido a maturidade nesses quesitos. Heliadora (2007) argumenta que, antes dessa tragédia, a

linguagem shakespeariana era simples e óbvia, sendo que o uso de figuras de linguagem acontecia primordialmente através de comparações não muito complexas. Já a partir de *Hamlet*, essas comparações dão lugar a metáforas mais desenvolvidas, além do surgimento de *image cluster*, ou imagem em cachos, “formada pelo processo no qual a imaginação dispara uma série de imagens sucessivas e interligadas que, em seu conjunto, transmitem o conteúdo em grande número de níveis de comunicação” (HELIODORA, 2007, p. 258). Essa técnica é realmente bastante explorada em *Hamlet*, principalmente em seus solilóquios.

Heliadora (2007) ainda pontua que, “depois do *Hamlet*, a linguagem de Shakespeare fica mais complexa e evocativa. A primeira tragédia que se segue, *Otelo*, já tem muito desse novo modo de expressão” (p. 119). *Hamlet*, assim, inaugura uma nova fase no estilo shakespeariano. Além de *Otello*, notamos esse novo uso da linguagem em *Rei Lear* e *Macbeth*. Isso é uma das razões pelas quais Shakespeare é considerado, até hoje, um grande poeta e dramaturgo.

Há duas maneiras contraditórias de explicar a grandeza de Shakespeare. No entendimento dos que pensam ser a literatura, basicamente, linguagem, a primazia de Shakespeare é um fenômeno cultural, produzido a partir de crises sociopolíticas. [...] A outra maneira de estudar a perene supremacia de Shakespeare é bem mais empírica: parte da noção de que Shakespeare é universalmente considerado o autor que melhor representou o universo concreto, em todos os tempos. (BLOOM, 2001, p. 42).

Se, por um lado, podemos afirmar que Shakespeare criou grandes dispositivos retóricos e linguísticos que potencializaram os efeitos de suas peças, além de ter representado um universo empírico com todos os seus problemas e paradoxos, não é correto dizer que Shakespeare cunhou o conceito de tragédia de vingança com *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Para a criação dessa peça, o dramaturgo bebeu muito de Kyd e suas fontes.

Kyd fazia parte do que na época se chamava *University Wits*, uma categoria de estudiosos e dramaturgos que levavam a crítica e a produção de teatro para ambientes acadêmicos. Uma característica interessante dessa época, contudo, era a ausência de qualquer teoria pré-determinada para se estudar dramaturgia. É nesse contexto que Kyd escreve o que se considera até hoje a matriz de uma tragédia de vingança: *A Tragédia Espanhola*. Por outro lado, não se pode dizer que o autor foi integralmente original, pois sabemos que, na universidade, mantinha-se bastante contato com o teatro medieval, principalmente com autores latinos como Sêneca.

Heliadora argumenta que *A Tragédia Espanhola*, de certo modo, foi um dos fatores determinantes para que Shakespeare criasse *Hamlet*.

Não se pode dizer que A Tragédia Espanhola seja a tragédia elisabetana, já que esta não existe em uma só forma; mas não podemos esquecer, tampouco, que ela é a matriz da forma chamada “tragédia de vingança”, gênero do qual *Hamlet* será o exemplo mais famoso. Entretanto, creio que podemos dizer que a soma de Marlowe e Kyd é que permitiu o aparecimento da tragédia shakespeariana. (HELIODORA, 2004, p. 125).

A tragédia de vingança não era um gênero exclusivo da dramaturgia elisabetana, mas, com certeza, era um dos gêneros mais significativos da época. Motivo principal da peça, a vingança, representada através da dramaturgia, gerava apreciável interesse da audiência elisabetana. Ela poder ser “um substituto, sem dúvida, para a realização dos desejos vendetistas secretos do público londrino” (PEREIRA, 2015, p. 13). Aqui, sublinhamos o potencial catártico que uma obra de arte pode exercer. Hamlet, o protagonista, tem consciência disso quando ajuda a compor a chamada “peça dentro da peça”, na qual busca, através de uma representação de um assassinato, identificar a culpa do rei Cláudio para executar seu plano vingativo.

De acordo com Heliadora (2007, p. 103), o gênero da tragédia de vingança pode ser caracterizado a partir dos seguintes elementos:

- a) A vingança é o motivo principal da peça;
- b) A vingança é causadora de uma catástrofe: ela não aparece depois de uma crise, mas faz parte dela;
- c) O pedido de vingança é feito a partir de figuras fantasmagóricas;
- d) Há hesitação na vingança;
- e) A vingança não é imediata: ela é longa e planejada;
- f) Há elementos referentes à loucura e à insensatez – fingida ou real – circundando as personagens;
- g) A resposta da vingança por meio do antagonista, a contra-intriga, também acontece de uma forma bem estruturada e recebe uma considerável ênfase no contexto geral na história;

Para uma tragédia ser considerada do gênero tragédia de vingança, ela não, obrigatoriamente, precisa preencher tais elementos. O principal fator é o primeiro, mas os demais critérios são igualmente considerados auspiciosos para a consolidação do gênero.

Apresentando *todas* as características, só existem duas obras: a *Tragédia Espanhola* e *Hamlet*; porém há muitas onde podemos encontrar várias delas. Como na maioria das tragédias de todos os tempos, porém com maior ênfase ainda, na tragédia elisabetana, aí incluída a de vingança, os antagonistas são punidos e destruídos, mas os inocentes nem sempre escapam (como Ofélia ou Cordélia), e na trama há muita violência e muitas mortes. (HELIODORA, 2007, p. 103).

De fato, todos os sete elementos componentes do gênero tragédia de vingança, listados acima, fazem parte da trama de *Hamlet*. O motivo principal da peça é a vingança que Hamlet, o príncipe da Dinamarca, deve executar por exigência do fantasma de seu pai, o antigo rei. E é em decorrência do ato vingativo que todas as mortes (catástrofe) começam a acontecer: Polônio morre quando o fantasma aparece novamente para Hamlet; Ofélia fica louca e se suicida quando soube que seu pai morreu sem um devido funeral e que Hamlet estava a tratando de um jeito estranho; as mortes de Gertrudes, Cláudio, Laerte e do próprio Hamlet, que ocorrem na cena final, são desdobramentos da vingança sendo concretizada.

No tocante à hesitação e ao planejamento da vingança, notamos que isso se constrói ao longo da trama, sobretudo através dos monólogos de Hamlet, nos quais podemos perceber como funciona o raciocínio do protagonista e como ele elabora seu plano no decorrer da peça. Também é devido aos solilóquios que identificamos sua consciência da hesitação. No ato III – cena III, Hamlet encontra-se sozinho com Cláudio, momento propício para praticar sua vingança. Entretanto, o protagonista hesita e recua, julgando não ser a hora ideal.

Já os elementos de loucura e insensatez podem ser observados em Ofélia e no próprio Hamlet. Do lado de Ofélia, temos mais fundamentos para afirmar que sua loucura não é fingida. Ora, Ofélia é violentada psicológica e fisicamente por Hamlet, além de seu pai morrer e não ter um enterro digno ao cerimonial da época. Hamlet, por seu lado, tem uma loucura fingida. O próprio personagem alerta seu amigo Horácio de que ficará louco, após a primeira aparição do espectro. Isso pode significar uma estratégia para assegurar, analisar, planejar e executar a vingança exigida pelo fantasma do seu pai. Ainda, Hamlet se mostra suficientemente sensato tanto ao descobrir que seus amigos Rosencrantz e Guildenstern são mandados pelo rei para espia-lo, quanto ao adicionar linhas na peça *O Assassinato de Gonzago*, encenada para a realeza dentro da peça.

Por fim, a contra-intriga do antagonista Cláudio é, com efeito, planejada e recebe destaque na trama. Desde o início da peça, ele chama os amigos de infância de Hamlet, Rosencrantz e Guildenstern, para o espia-rem e cuidarem de suas atitudes. Na última cena do ato IV, Cláudio planeja – em conluio com Laerte – assassinar Hamlet com veneno na ponta da espada. Não bastasse, o rei ainda reserva um cálice de vinho envenenado caso Laerte não consiga ferir seu enteado.

Embora *Hamlet* atenda a todas as características do gênero tragédia de vingança, Pereira (2015, p. 16) argumenta, sob outra perspectiva, que essa tragédia shakespeariana “se afastou muito da chamada tragédia de vingança porque o protagonista parece desconfortável no seu

papel de vingador”. Desse modo, podemos dizer que *Hamlet* se difere das demais obras do gênero em virtude da figura do protagonista. Hamlet não é um vingador cego (ao modo de Laerte) ou impulsivo. Ele não aceita prontamente o pedido de vingança, tanto é que, até o ato III, quando se certifica de que Cláudio é culpado, hesita em acreditar no que o fantasma de seu pai disse. Intelectual que é, Hamlet representa na hesitação esse cuidado lógico no planejamento da vingança contra o seu tio.

De acordo com Harold Bloom (2001), a hesitação de Hamlet representa a consciência do personagem. Ainda sobre esse assunto, o autor acredita que Shakespeare foi o precursor do que podemos identificar no teatro como uma autorreflexão ou autoconsciência de determinados personagens:

Hesitação é sinônimo de consciência. Trata-se mesmo da hesitação da própria consciência, pois *Hamlet* inaugura a dramaturgia da consciência exacerbada que Pirandello e Beckett apenas reproduziram, embora em tom mais desesperado, e que Brecht buscou em vão subverter. (BLOOM, 2001, p. 504).

Outro tópico que podemos considerar como presente na tragédia de vingança é a presença de tramas violentas. *A Tragédia Espanhola* e *Hamlet* são exemplos disso. Talvez esse aspecto aconteça devido à influência de Sêneca na dramaturgia elisabetana. Embora Sêneca apresente características do clássico, ele era um autor que gozava de alto prestígio na Inglaterra elisabetana:

A tragédia clássica ganhou enorme prestígio na Inglaterra por causa de seu grande valor calcado no aprendizado clássico, do qual a tragédia era considerada o mais elevado modo de expressão; e conhecendo pouco dos gregos, os elisabetanos começaram a considerar Sêneca como o mais trágico e o mais perfeito dos escritos antigos. A tragédia de Sêneca era dominante no continente; Sêneca era lido livremente nas escolas inglesas e universidades onde suas peças eram encenadas, como uma forma de imitação do Latim. Seus métodos eram análogos ao temperamento elisabetano¹⁹. (BOWERS, 2015, p. 74).

Sêneca, em suas obras, costuma apresentar cenas de guerras, crimes sanguinolentos, entre outros tipos de horrores que, na narrativa, afetam tanto as vítimas como os agentes diretos dessas ações. *Agamêmnon* (2009), tragédia de Sêneca baseada na obra homônima de Ésquilo, é uma peça que pode ser um exemplo disso ao narrar a história do retorno e do assassinato de

¹⁹ *Classical tragedy had gained an enormous prestige in England because of great value set on classical learning, of which tragedy was supposed to be the high expression; and knowing little of the Greeks the Elizabethans came to regard Seneca as the most tragic, the most perfect of ancient writers. Senecan tragedy was dominant on the Continent; Seneca was read freely in the English schools and universities where his plays were acted, as were Latin imitation. His methods were akin to Elizabethan temperament.*

Agamêmnon, líder supremo dos gregos durante a guerra de Tróia. Aliás, logo no primeiro ato dessa peça, temos a presença do fantasma de Tiestes, tio de Agamêmnon, voltando do mundo dos mortos e solicitando a seu filho Aegisthus que continue a vingança contra Agamêmnon, prometida a ele pelo oráculo (SÊNECA, 2009, p. 21). Esse motivo é muito similar ao de *A Tragédia Espanhola* e ao de *Hamlet*.

Concluimos, então, que *Hamlet* não só incorporou características da sociedade elisabetana como se baseou em alguns elementos temáticos e formais dos teatros clássico e medieval.

Do teatro medieval iriam perdurar a ação em cena, a vitalidade, a mistura de gêneros, a abertura para a mais variada gama de temas ambientes. O teatro clássico também tinha muito a oferecer: em primeiro lugar, o grande arco de ação de cinco atos, em lugar dos pequenos episódios anteriores; a idéia (*sic*) de um grande protagonista que amarrasse a ação; e a preocupação literária, ou seja, a vontade de polir o diálogo com a adoção do verso branco. (HELIODORA, 2004, p. 34).

Se, por um lado, Shakespeare bebeu dos teatros clássico e medieval para criar *Hamlet*, essa ainda é uma peça que possui um alto grau de inovação para a época, sobretudo no que se refere ao uso de uma linguagem poética e de uma retórica versátil como potencialização das ações dramáticas. Outrossim, a representação de personagens foi inovadora para a era elisabetana, período em que havia uma predominância de personagens-tipo no teatro. Figuras como o Vício, o Distúrbio, a Preguiça e a Duplicidade eram comuns em peças que zombavam da ordem político-social, por exemplo. Shakespeare teve contato com peças como essas, e podemos observar algumas influências em sua obra, como Cláudio, que é uma variante da representação do Vício ou da Maldade. Em *Otelo*, Iago pode ser considerada uma figura similar, enquanto em *Henrique IV*, o fanfarrão Falstaff pode ser a alegoria das Boas Companhias.

Stephen Greenblatt afirma que, como a representação de personagens-tipo animava a plateia, “quando Shakespeare se pôs a escrever para os palcos de Londres, recorreu a esses entretenimentos surrados que devem tê-lo deleitado na infância. Com eles aprendeu a dar nomes emblemáticos a muitos de seus personagens” (GREENBLATT, 2011, p. 29). As personagens shakespearianas se diferenciavam das personagens-tipo em um aspecto porque o poeta priorizava o processo de individualização de suas personagens. Em *Hamlet*, todas as personagens possuem nome específico – o que aponta para uma particularização – e complexos problemas, dos mais diversos níveis: psicológicos, sociais, familiares, amorosos, políticos, entre outros.

Shakespeare percebeu que na verdade o espetáculo do destino humano se tornava muito mais atraente quando ligado não a abstrações generalizadas, mas a pessoas específicas, com nome, concebidas com uma intensidade de individuação sem precedentes: não a Juventude, mas o príncipe Hal; não Qualquer Homem, mas Otelo. (GREENBLATT, 2011, p. 31).

É claro que toda a representação de personagens é feita através da linguagem. Heliadora (2007) diz que a atonicidade da linguagem explorada por Shakespeare é a principal mudança de paradigma no teatro elisabetano.

A persuasão da linguagem usada pelo poeta – que, [...] nos leva a aceitar como plausíveis e familiares falas de grande complexidade anti-realista (*sic*) – cumpre igual tarefa no nível de criação de personagens. Essa maior fluência de linguagem, de fato, determinou grandes alterações na interpretação dos atores elisabetanos – ou pelo menos é essa a impressão que nos fica ao lermos os famosos conselhos aos atores dados por *Hamlet* antes da cena da comédia. Seu novo estilo torna de tal modo plausíveis seus personagens que chegou até mesmo a fazer aparecer toda a escola crítica psicológica que atinge seus maiores excessos na segunda metade do século XIX, tratando personagens como figuras reais. (HELIODORA, 2007, p. 262).

Nesse sentido é que Harold Bloom (2001, p. 479-480) defende que *Hamlet* não é uma simples tragédia de vingança, mas sim “o teatro do mundo, como *A Divina Comédia*, *O Paraíso Perdido*, *Fausto*, *Ulisses* ou *Em Busca do Tempo Perdido*”. A projeção e a influência que *Hamlet* exerce fora do campo dos estudos literários é impressionante. Freud e Lacan se inspiraram em *Hamlet* (bem como outras obras de Shakespeare) para seus estudos psicanalíticos; Nietzsche e Hegel, na filosofia; Vygotsky, na educação e na linguística – e assim foi em várias outras áreas do saber. Do mesmo modo que nos clássicos da literatura ocidental citados por Bloom, *Hamlet* está latente no imaginário de várias gerações até hoje.

Hamlet é considerada uma das quatro grandes tragédias shakespearianas, ao lado de *Romeu e Julieta*, *Rei Lear* e *Macbeth*. Escrita antes das demais, *Hamlet* é a que mais recebeu respaldo do público elisabetano e atenção da crítica literária em geral. A tragédia se passa na Dinamarca e gira em torno da história do príncipe Hamlet, filho do rei Hamlet, recentemente morto pelo irmão Cláudio, que assume o trono do reino se casando com sua antiga cunhada, Gertrudes. A trama se acentua porque o príncipe se rebela contra sua mãe por ela se casar tão rapidamente com seu tio. O motivo de vingança da peça surge através da aparição do fantasma do pai, que exige que Hamlet o vingue em vida, matando seu tio/padrasto.

A peça é dividida em cinco atos, como as tragédias clássicas. A cena inicial de *Hamlet* acontece em uma troca de turno dos sentinelas do castelo de Elsinore. Dois deles, então, veem o fantasma do antigo rei Hamlet. Intrigados, tentam convencer Horácio, amigo e confidente de Hamlet, do que viram. Horácio, cético, não acredita nos sentinelas em um primeiro momento,

mas quando o espectro reaparece para eles, convence-se a chamar Hamlet para observar a aparição. Com essa cena, podemos ter uma ideia do que teóricos querem dizer quando afirmam que *Hamlet* tem uma potência representativa na construção de personagens. O sentinela Francisco, por exemplo, cuja hora de ronda no castelo está acabando, sendo substituído por Bernardo, tem apenas oito falas curtas, mas nessa rápida presença já mantemos uma empatia com tal personagem em sua despedida: “Eu agradeço a troca: que frio mais cortante, / Estou até co’alma doente” (SHAKESPEARE, 2015, p. 51). De certo modo, o sentinela dá o tom da tragédia: o ambiente noturno e frio que chega a atingir os sentimentos humanos é uma boa ambientação para o Estado da Dinamarca.

Referindo-se especificamente a esse personagem, Heliadora afirma que esta é a maior riqueza de Shakespeare: “sua capacidade de criar personagens e se solidarizar com eles. O soldado que só tem meia dúzia de falas na primeira cena de Hamlet tem nome (Francisco) e sente medo e frio” (HELIODORA, 2008, p. 26).

Ainda sobre Francisco, Darly Plamer afirma que há uma profundidade extraordinária em sua presença: “na Dinamarca, o frio indica a condição de um homem solitário, cuja enfermidade nunca será adequadamente possível de ser comunicada. De fato, Francisco sai do palco como um gélido enigma²⁰” (PALMER, 2009, p. 23). Quando Francisco sai da peça, o espectador ou o leitor assume seu lugar. Hamlet, o protagonista, também se sente como o sentinela, enquadrado em um ambiente sinistro e frio, além de ter um mal-estar devido aos acontecimentos recentes do reino envolvendo seu pai, sua mãe e Cláudio.

A cena II do ato I registra a primeira vez que Hamlet aparece na peça. Nesta cena, o recém coroado rei, Cláudio, faz uma espécie de discurso de posse aos seus súditos, abordando questões de Estado. Na sequência de sua fala, Cláudio oficializa sua união com Gertrudes, sua nova esposa:

REI: Embora ainda a morte do amado irmão Hamlet
Esteja fresca na memória, e caiba a nós
Sentir a dor no peito, e ao nosso reino inteiro
Ficar contracto num só rosto de aflição
Mesmo assim, a razão fez guerra à natureza,
Para que pensemos nele como sábio pesar,
Junto lembrando ao mesmo tempo de nós mesmos.
Assim, a nossa antiga irmã hoje rainha,
Adjunta imperial deste bélico Estado,
Nós tomamos, como se num gozo frustrado,
Com um olho auspicioso e outro pesaroso,
Com júbilo no enterro e com réquiem nas bodas,

²⁰ *In Denmark, the cold indicates the condition of a solitary man, whose ailment will never be adequately communicated. Indeed, Francisco departs the stage and the play as a frosty cipher.*

Pesando em igual escala o deleite e a dor,
Como nossa esposa. (SHAKESPEARE, 2015, p. 58).

Em seguida, quando o rei se refere a Hamlet – “Mas, agora, Hamlet, meu sobrinho e meu filho –” (SHAKESPEARE, 2015, p. 60) –, este responde de forma hostil e ríspida. Hamlet claramente está irritado com Cláudio por assumir o trono logo após a morte de seu pai, além de culpar sua mãe por se casar com o tio menos de um mês da morte de seu antigo marido.

Aqui, acontece o primeiro solilóquio de Hamlet na peça. Este é um dispositivo usado correntemente por Shakespeare para mostrar ao espectador/leitor o desenvolvimento do pensamento do protagonista. Sobre solilóquios, Thorndike (1902) argumenta que eles eram abundantes na maioria das tragédias de vingança:

Eles eram partes das peças em que o dramaturgo aparentemente as tratava com grande cuidado. Eles tentavam infundir o estilo da tragédia antiga com uma sugestividade intelectual; eles tentaram dar expressões artísticas para reflexões sobre vida e morte, destino e maldade – resumindo, sobre problemas filosóficos que perdurarão para sempre. Do mesmo modo, Hamlet é coberto de reflexões filosóficas²¹. (THORNDIKE, 1902, p. 206).

Hamlet é o personagem shakespeariano que mais se expressa através desse dispositivo literário. Cabe ressaltar que os solilóquios não são recursos de simples autorrevelação de personagens: é através deles que conseguimos acompanhar todo o desenvolvimento psicológico, cognitivo e reflexivo de personagens. No caso de Hamlet, a função dos solilóquios é “expressar o processo interior de um temperamento especial, que se encontra efetivamente isolado do ambiente em que vive, e com o qual está em conflito desde o início, agravando-se tanto o conflito quanto o isolamento com a revelação do assassinato” (HELIODORA, 2007, p.110).

No primeiro solilóquio do príncipe da Dinamarca, as reflexões metafísicas e pessoais estão presentes:

HAMLET: Ah, se esta carne sólida demais fundisse
Derretesse e se resolvesse num rocío,
Ou se o Ser-imortal não tivesse fixado
O cânon contra o suicídio. Ó Deus! Ó Deus!
Que tediosos, rançosos, planos e improfícuos
Parecem-me os usos todos deste mundo!
É nojento! É um jardim onde se alastra o inço
Que explode em grãos. Só há o que é podre e corrupto

²¹ *These were parts of the plays which the dramatist apparently finished with greatest care. They tried to infuse the old type of tragedy with an intellectual suggestiveness; they attempted to give artistic expression to meditations on life and death and fate and evil – in short, on the everlasting problems of philosophy. In the same way, Hamlet is suffused with philosophical reflections.*

Dominando ali. Mas como chegou a isso?
Morto há só dois meses! [...]
Não vou pensar. Fraqueza, teu nome é mulher!
Um só mês. E antes que gastassem os soldados
Com que seguiu o corpo de meu pobre pai,
Feito uma Níobe em prantos – sim, ela mesma.
Deus, até um animal sem o dom da razão
Teria chorado mais. Casou com meu tio,
Irmão do meu pai, tão parecido com ele
Quanto eu com Hércules. E em apenas um mês (SHAKESPEARE, 2015,
p. 62).

Hamlet começa seu monólogo fazendo alusões a imagens mais universais e metafísicas a respeito da vida e da morte. Suas críticas, no começo de sua fala, aparentam ser a respeito de generalidades que podem ser aplicadas a qualquer ordem, como no trecho: “Que tediosos, rançosos, planos e improfícuos / Parecem-me os usos todos deste mundo!”. No entanto, à medida em que o solilóquio vai se desenvolvendo, entendemos que Hamlet está fazendo uma crítica à sua mãe em relação à sua postura – na perspectiva do protagonista – ultrajante, pois casou-se com o antigo cunhado sem haver sequer superado o tempo de luto da morte de seu antigo marido. Na fala de Hamlet, percebemos várias passagens misóginas, como em “Fragilidade, teu nome é mulher!”, ou ao comparar Gertrudes a uma animal irracional.

Essa fala de Hamlet é um exemplo do que o psicanalista Sigmund Freud chamaria, no início do século XX, de Complexo de Édipo: um estágio do desenvolvimento psicosssexual do ser humano em que a criança mantém desejo pela figura materna e os sentimentos de ciúmes e raiva em relação à figura paterna. Freud diz que “pode ser que todos nós somos destinados a dirigir nossos primeiros impulsos sexuais para nossa mãe e nossos primeiros impulsos de ódio e violência contra nosso pai²²” (FREUD, 2010 p. 280).

Em conformidade com a teoria freudiana, Hamlet, o filho, mantém esse desejo pela mãe como uma forma de substituir – e assassinar – simbolicamente o pai, visto que a criança vê a figura paterna como um rival. Sob essa perspectiva, o Complexo de Édipo, cujo nome é inspirado na tragédia grega *Édipo Rei*, de Sófocles, poderia ser renomeado, sem perda de sentido, para Complexo de Hamlet.

No solilóquio, em um primeiro momento, Hamlet parece relutar a falar da mãe, mas enfim a crítica chega de forma contundente. Em contrapartida, a despeito das críticas referentes a Gertrudes, observamos que, no monólogo, Hamlet percebe algo de genuíno e sincero no

²² *It may be that we were all destined to direct our first sexual impulses toward our mothers, and our first impulses of hatred and violence toward our fathers.*

sentimento da mãe. Ele consegue racionalizar que ela possui, com efeito, liberdade para poder se casar novamente. Contudo, o contexto em que isso ocorre deixa o protagonista em polvoroso.

Na sequência dessa cena, temos uma conversa à parte (ato I, cena III) entre os irmãos Laerte e Ofélia, mulher com quem Hamlet mantém um caso amoroso. Laerte, prestes a viajar para a França, tenta convencer Ofélia a não se envolver com o príncipe. Com a saída de Laerte, Polônio, pai de ambos, reforça o pedido de Laerte à Ofélia, argumentando que Hamlet não deve ter desejos sinceros para com ela, posto que ele faz parte da realeza, enquanto ela não.

Aqui, notamos uma hábil característica das tragédias shakespearianas: a diferença de registros de falas de diferentes personagens. Num primeiro momento, quando Laerte conversa com Ofélia, seu discurso é mais rebuscado, trazendo algumas imagens remetentes à natureza, à virgindade, à castidade, em um plano mais metafórico e poético. Polônio, por outro lado, quando ratifica os conselhos do filho, utiliza um linguajar muito mais vulgar e chulo, em um tom quase de ameaças a Ofélia:

POLÔNIO: Afeição! Puf! Você fala como uma ingênua,
Sem provação para esses casos de alto risco.
E você crê nessas – como era mesmo – ofertas?
OFÉLIA: Eu não sei, meu senhor, o que devo pensar.
POLÔNIO: Eu lhe ensino: você fez papel de bebê
Ao se deixar pagar co'essas belas ofertas.
É pura moeda falsa! Oferte com mais zelo
Senão – pra não esfalfar a pobre palavra
No galope – vai é me ofertar um fedelho. (SHAKESPEARE, 2015, p. 70).

As duas últimas cenas do ato I, as cenas IV e V, apresentam o *leitmotiv* da peça: a vingança de Hamlet exigida pelo fantasma de seu falecido pai. Aqui, Horácio chama Hamlet para se encontrar com o Espectro (antigo rei Hamlet), que, por sua vez, solicita que o príncipe vingue sua morte matando o rei Cláudio. O Espectro explica que, embora a versão da morte do antigo rei que predomina em Elsinore é que ela se deu a partir de uma picada de cobra, na verdade Cláudio o assassinou.

Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, os sentinelas e Horácio tentam convencer Hamlet a conversar o Espectro, mas o protagonista reluta em fazê-lo. Quando o protagonista aceita, de fato, falar com o fantasma e encará-lo, é o momento em que se desenrola o conflito principal da peça. Palmer (2009, p. 24) faz uma relação dessa cena com narrativas de viagem: “quando Hamlet decide sair no frio para confrontar o Espectro, ele parece aceitar o desafio

colocado como ponto de partida em narrativas de viagens²³”. Nesse momento, então, começa a jornada do herói Hamlet pela busca de vingança.

O tom vingativo se mostra no próprio discurso do Espectro quando fala a sós com Hamlet:

ESPECTRO: Ah, aquele monstro adúltero, incestuoso,
Com feitiços e ardis, com traiçoeiros brindes –
Oh, tétricos ardis e brindes sedutores –
Aliciou para sua lascívia obscena os fogos
Da rainha que parecia tão virtuosa.[...]
Se tu amas teu nascimento, não suportes,
Não deixes que o régio leito dinamarquês
Seja um divã funesto de luxúria e incestos.
Mas qualquer que seja a forma de tua vingança,
Não manches tua mente, nem tua alma trame
Nada contra tua mãe. Entrega-a para os céus
E deixa que os espinhos que habitam seu peito
A piquem e espicacem. Adeus, de uma vez: (SHAKESPEARE, 2015,
p. 77-78).

Embora permeado de raiva em direção a Cláudio, o Espectro, em seu discurso vingativo, perdoa Gertrudes, sugerindo que Hamlet não faça nada de ruim com sua mãe, pois ela terá sua própria vingança. Não é prontamente que Hamlet assume essa responsabilidade dada pelo fantasma: o protagonista aparenta certa desconfiança, o que se evidencia pelos solilóquios subsequentes e, sobretudo, pelo fato de manipular uma peça de teatro para que Cláudio admita a culpa.

O ato II de *Hamlet* é basicamente um ato de transição. Divido em duas cenas, a primeira é curta e tem o enfoque em Polônio: ele está pagando Reinaldo para tomar conta de seu filho Laerte enquanto está viajando e depois recebe sua filha Ofélia em seu aposento. Ofélia relata apavorada uma situação em que Hamlet, que até então sempre se mostrou gentil para com ela, agarrou-a pelo pulso agredindo-a. Imediatamente, Polônio identifica esse gesto como um ato de loucura amorosa. Polônio, que é uma espécie de braço direito do rei, sai para procurá-lo e contar a ele as atitudes de seu enteado.

Já a cena II do ato II é mais longa. Ela começa com Cláudio e Gertrudes convocando Rosencrantz e Guildenstern, amigos de infância de Hamlet, para ficarem próximos ao protagonista e cuidarem de possíveis ações inesperadas, já que o rei e a rainha estão preocupados com ele devido aos recentes acontecimentos. Ao mesmo tempo, o rei recebe uma carta informando que o filho do rei Fortimbrás, o jovem Fortimbrás, foi repreendido pelas tropas

²³ when Hamlet decides to go out into the cold to confront the Ghost, he seems to accept the challenge set forth in voyaging narratives.

dinamarquesas ao desbravar terras europeias. Desse modo, Fortimbrás, o príncipe da Noruega, foi obrigado a prestar juramento ao atual rei da Dinamarca, Cláudio. Nesse contexto, Polônio aparece e conta ao rei sobre a possível loucura de Hamlet. Nesse começo da cena, notamos que Cláudio se mostra ardiloso e conhecedor de orquestrações políticas a seu favor. Sua influência externa (em relação a Fortimbrás) e interna (com os amigos de Hamlet, por exemplo) constrói uma forte personalidade para o antagonista.

Seguindo a trama, Hamlet aparece, e Polônio começa uma conversa com o príncipe:

POLÔNIO: Como vai o meu bom príncipe Hamlet?

HAMLET: Bem, graças a Deus.

POLÔNIO: Vossa Alteza me conhece?

HAMLET: Muito bem, o senhor é o vendedor de bacalhau.

POLÔNIO: Não, eu não, meu senhor.

HAMLET: Quisera que fosse um homem assim honesto.

POLÔNIO: Honestos, senhor?

HAMLET: Sim, senhor. Ser honesto, num mundo como este, é ser um no meio de um milhão.

POLÔNIO: Isso é verdade, senhor.

HAMLET: Pois se o sol faz brotar vermes num cachorro morto, que é uma carniça boa de beijar – Você tem uma filha?

POLÔNIO: Tenho, meu senhor.

HAMLET: Não a deixe andar ao sol. A concepção é uma bênção – mas como sua filha pode conceber – meu amigo, fique de olho.

POLÔNIO (aparte): O que você quer dizer com isso? Vira e mexe volta à minha filha. E primeiro nem me conhece. Disse que eu era vendedor de bacalhau. Está bem fora de si, bem fora. Eu mesmo, quando jovem, sofri horrores de amor, estive bem perto disso. (SHAKESPEARE, 2015, p. 94).

Polônio, de uma forma até ingênua, crê que Hamlet enlouqueceu, baseado apenas em suas respostas aparentemente sem sentido. No entanto, se formos analisar o discurso do protagonista, percebemos que ele usa habilmente a retórica como uma forma de criticar Polônio indiretamente através de temas relacionados a Ofélia. Hamlet implica duplos sentidos em várias de suas falas, como a relação com o vendedor de bacalhau, o que o faz parecer estar louco.

Na sequência, Hamlet encontra seus dois amigos Rosencrantz e Guildenstern. Diferentemente de sua fala com Polônio, o discurso de Hamlet nesse momento é lógico e bem estruturado. Nessa conversa com seus amigos de infância, Hamlet acha estranho o repentino interesse dos dois em conversar com ele. Por isso, Hamlet acaba os pressionando até admitirem que eles estão lá a mando de Cláudio. Assim que os amigos assumem essa falha, Hamlet sagazmente antecipa a justificativa para eles. Ressaltamos que a argumentação está muito astuta para quem se diz louco:

Eu perdi nesses últimos tempos, não sei por quê, todo o contentamento, larguei o hábito dos exercícios; e ando com o espírito tão pesaroso que essa bela estrutura, a

terra, me parece um estéril promontório; esse magnânimo dossel, o ar – olhem – esse esplêndido e suspenso firmamento, esse majestoso teto com franjas de ouro flamejante, ah, isso para mim não passa de um fétido e pestilento agregado de vapores. Que obra-prima o homem! Tão nobre em sua razão, tão infindo em faculdades, em forma e movimento quão rápido e admirável, na ação tão próximo dos anjos, na apreensão tão semelhante a um deus: a beleza do mundo, o paragon dos animais – mas que é isso para mim senão a quintessência do pó? O homem não me dá prazer – nem a mulher, embora os sorrisos de vocês pareçam dizer outra coisa. (SHAKESPEARE, 2015, p. 97-99).

O discurso do protagonista é uma espécie de sermão, com alusões a imagens divinas, ao céu e a anjos. Em seguida, Hamlet faz uma comparação do ser humano, em razão, com uma espécie nobre, aproximando suas faculdades às dos deuses. Por fim, em um tom niilista, Hamlet se pergunta, de certa forma, qual a razão do mundo real “a quintessência do pó?”. Mesmo assim, em contraste com seus solilóquios, há uma quebra no fim do discurso através de um toque de humor em que o protagonista dá a entender que seus amigos estão zombando dele.

O segundo ato finaliza quando uma companhia de atores está passando pelo reino de Elsinore e vai fazer uma apresentação para a realeza. Hamlet percebe nisso uma boa oportunidade para usar em seu favor e tirar de vez sua dúvida sobre a culpa de Cláudio. Hamlet pede para os atores recitarem a peça que eles vão apresentar. Ele solicita que a trupe apresente a peça *O Assassinato de Gonzago* e adiciona “umas doze ou dezesseis linhas” (SHAKESPEARE, 2015, p. 105), fazendo com que a peça se torne uma representação do assassinato de um irmão pelo outro para alcançar o poder: exatamente o que aconteceu com o reino da Dinamarca.

O ato III de *Hamlet* representa a culminância e a agravação dos motivos principais da trama. A primeira cena desse ato abre com todos querendo saber o que de fato aconteceu com Hamlet. É nesse contexto que o famoso solilóquio do “ser ou não ser” é proferido pelo protagonista, e é nessa sua fala mais renomada que acontece em um alto nível filosófico do discurso, em que somos apresentados ao grande dilema moral de Hamlet.

HAMLET: Ser ou não ser: eis a questão
 Saber se é mais nobre na mente suportar
 As pedradas e flechas da fortuna atroz
 Ou tomar armas contra as vagas de aflições
 E, ao afrontá-las, dar-lhes fim. Morrer, dormir.
 Só isso. E dizer que com o sono damos fim
 À nossa angústia e aos mil assaltos naturais
 Que a carne herdou: sim, eis uma consumação
 Que cumpre ardentemente ansiar. Morrer, dormir;
 Dormir, talvez sonhas – sim, aí está o entrave;
 Pois no sono da morte os sonhos que virão,
 Depois de repudiado o vórtice mortal,
 Nos forcem a refletir. E é bem esse reparo

Que dá à calamidade uma vida tão longa. (SHAKESPEARE, 2015, p. 111).

Indiretamente, esse solilóquio é um dilema do personagem sobre o suicídio. Manter-se vivo ou não. No caso, o hipotético suicídio de Hamlet é tomado da forma clássica, como uma rebelião através da própria morte. Ainda, nessa fala, Hamlet demonstra ter consciência de uma certa inibição de ação ou congelamento de sua vontade em relação à vingança que por ele deve ser executada. Isso comprova que o príncipe não aceitou piamente o pedido de vingança feito pelo Espectro, posto que Hamlet até então reluta e se questiona sobre o ato. Ora, se o fantasma fosse uma ilusão, matar Cláudio tornaria Hamlet em um regicida e ele seria, então, equiparado ao rei. A vingança por parte de Hamlet (e sua postergação) parece um ato bem mais racional e planejado do que impulsivo.

Harold Bloom entende que esse segundo solilóquio de Hamlet é o mais importante da peça, visto que é a partir dele que entendemos melhor as ponderações e os modos de raciocínio do protagonista. O solilóquio é

...o ponto nodal de Hamlet, ao mesmo tempo, tudo e nada, um embate entre a plenitude e o vazio. Trata-se da base de tudo o que o personagem dirá no quinto ato, e pode ser considerado uma antecipação das palavras proferidas por Hamlet no momento da morte, uma prolepse de sua transcendência. (BLOOM, 2001, p. 510).

Sob a perspectiva de Bloom, esse solilóquio de Hamlet é o artifício retórico em que conseguimos perceber os mecanismos das motivações e dos questionamentos do protagonista. Ao começar a fala referindo-se ao suicídio, Hamlet revela esse embate entre a plenitude e o vazio: o príncipe pondera se vale a pena ser corajoso para suportar seus problemas das diversas ordens (plenitude) ou poder dar um fim a todas essas aflições (vazio), cuja solução se encontra na própria morte.

Hamlet começa suas indagações com “saber se é mais nobre [...]”. Observamos que o solilóquio já fornece indícios, a partir do verbo saber, de que essa fala é uma representação da consciência do protagonista, a qual aparece como um marco de mudança temática no próprio solilóquio:

E assim a consciência faz todos nós covardes;
E assim a cor nativa da resolução
Ganha o tom doentio do pensamento pálido
E empreitadas de grande vigor e valor,
Com tais ponderações, suas águas ficam turvas,
E perdem o nome da ação. (SHAKESPEARE, 2015, p. 112).

Nesse trecho, Hamlet começa a ponderar que a consciência é um modo de congelamento da ação. A consciência, para Hamlet, é o oposto da ação, o que Bloom explica ser a aproximação da última fala de Hamlet: o vazio existencial de “o resto é só silêncio”, por exemplo, está sendo questionado pelo protagonista nesta cena. Assim, a faculdade cognitiva de Hamlet, além de ser uma oposição à capacidade da vontade, é a consciência da própria morte. Aprofundando mais a ideia de consciência inserida especificamente nesse trecho, Pereira (2015, p. 254) explica que o príncipe “parece oscilar entre definir a consciência como um ato de atenção excessivo que leva à inação – tal é o sentido da associação com os grandes empreendimentos baldados – e como um temor antecipatório em relação às consequências possíveis dos atos”. As ponderações sobre a consciência são, por si só, um embate entre vazio e plenitude no plano das ideias de Hamlet.

Bárbara Heliadora (2007, p. 107) complementa que temos que entender esse solilóquio por outro viés: o início de um confronto entre protagonista (Hamlet) e antagonista (Cláudio). Para o protagonista, não seria difícil continuar manipulando Rosencrantz, Guildenstern, Polônio e até mesmo Cláudio. Nesse monólogo, Hamlet adquire uma consciência de que está sendo espionado, e, por conseguinte, se convence ainda mais sobre a verdade do Espectro. Assim, Hamlet se torna ambíguo, tal como o solilóquio, e sua posição próxima ao rei se torna cada vez mais perigosa. Portanto, o solilóquio evidencia que, apesar de aparentar estar louco de amor, Hamlet está Tateando identificações de seu dever de vingança.

O solilóquio é interrompido com a chegada de Ofélia, a quem Hamlet ofende com grosserias verbais. Temos, nesse trecho, Hamlet projetando sua mãe em Ofélia. A visão de Hamlet estaria contaminada, tanto é que, ao se dirigir a Ofélia, ele sugere que ela vá para um convento: “Se te casares, te darei esta praga como dote: que mesmo que sejas casta como gelo e pura como neve, não escaparás à calúnia. Vai para um convento, adeus. Mas se tens que casar, casa com um imbecil [...] Pro convento, anda, rápido. Adeus” (SHAKESPEARE, 2015, p. 113). Aqui está implícita a vontade do protagonista de congelar a sexualidade de Ofélia, e, por conseguinte, a de sua mãe. Mais uma vez, podemos fazer uma associação ao Complexo de Édipo, no sentido de que Hamlet quer que, além de Ofélia, Gertrudes, sua mãe, mantenha um princípio de castidade, indicada pela imagem do convento.

Na cena II do ato III, acontece a representação da peça dentro da peça, em que atores interpretam a peça que Hamlet manipulou para confirmar que Cláudio é culpado pelo assassinato do antigo rei. Segundo a lógica do protagonista, se o rei se comover com a história encenada, isso significa que ele realmente matou o seu irmão. De fato, Cláudio deixa o teatro antes de a peça acabar.

Nesse dispositivo de metalinguagem, Shakespeare nos lembra de uma das funções do teatro e da arte: causar, a partir da ficção, emoções reais. Hamlet espera que Cláudio passe por uma catarse, admitindo sua culpa, o que, de fato, ocorre. É assim que Hamlet, após a peça dentro da peça se convence de que a missão dada pelo fantasma de seu pai era verdadeira.

Lingui Yang argumenta que Hamlet, ao organizar a peça dentro da peça, proporciona aos espectadores e aos leitores um reflexo do que se está passando em Elsinore: “o uso de Shakespeare de uma identificação através de um espelho participa da discussão contemporânea sobre a dramaturgia ‘dramaticamente’ – ao usar a peça como forma de argumento²⁴” (YANG, 2009, p. 76). É nessa metáfora do espelho, então que as revelações acontecem. A partir da peça dentro da peça, as personagens encaram a si mesmas.

Esse dispositivo da peça dentro da peça é uma estratégia muito interessante para nós, leitores, identificarmo-nos com Hamlet.

Shakespeare nos fez teatrais, mesmo que jamais presenciemos um espetáculo ou leiamos uma peça. Depois que Hamlet, praticamente, rouba a cena – fazendo gracejos sobre a Guerra dos Teatros, determinando ao Ator Rei que represente a cena absurda em que Enéas relata a morte de Príamo, recomendando aos atores certas práticas cênicas –, mais do que nunca, reconhecemos em Hamlet *alguém como nós*, surpreso ao ver-se dentro de uma peça de teatro, e da peça errada. (BLOOM, 2001, p. 38).

Nesse prisma, Hamlet é um personagem que adquire a noção de que está dentro de uma obra de arte. Por isso, existem teorias que defendem que uma característica humana do protagonista é a possibilidade de ele mesmo ser o autor de *Hamlet*. Hamlet, o personagem, parece possuir uma consciência que transcende o nível diegético. É nesse sentido que Harold Bloom (2001, p. 43) afirma que “devemos a Shakespeare as nossas idéias (*sic*) sobre o que constitui o humano autêntico”. Segundo ele, se Shakespeare inventou o que chamamos de humano, Hamlet é um protótipo que nunca saiu de moda.

Na cena III do ato III, temos uma passagem muito interessante: o único solilóquio do rei Cláudio, que pratica uma confissão em suas orações após assistir à peça dentro da peça: “Meu crime está infecto, um ranço sobe aos céus; / Pesa-lhe aquela velha maldição primeva / De matar um irmão!” (SHAKESPEARE, 2015, p. 131). A maldição de matar um irmão é uma referência bíblica à história dos irmãos Caim e Abel, no livro de Gênesis. Essa é a narrativa do primeiro homicídio da humanidade, praticado por Caim. Enciumado, ele matou seu irmão porque a oferta de Abel teria agradado a Deus, enquanto a de Caim não. Voltando ao plano da

²⁴ *Shakespeare’s use of identification through the mirror participates in the contemporary discussion of drama “dramatically” – by using the play as a form of argument.*

peça, ao ser um fratricida confesso, Cláudio se assemelha a Caim e se resigna com as possíveis consequências, sejam elas no plano dos céus ou no plano da terra.

Nesse momento, Hamlet entra em cena e se encontra sozinho com Cláudio durante suas orações. Eis o momento ideal para Hamlet efetuar sua vingança. Entretanto, ele não a faz. O protagonista reluta em matá-lo nesse instante, justificando que esta não seria uma morte digna. Novamente, observamos o ímpeto do príncipe em protelar a vingança, mesmo já confirmando suas desconfianças de que Cláudio foi um regicida.

No fim da cena, o rei encerra suas preces com: “Meu verbo sobe aos céus, mas o que penso, não. / Frases sem pensamentos permanecem no chão” (SHAKESPEARE, 2015, p. 133). Nesse excerto, notamos que Cláudio se mostra conflituoso em, simultaneamente, evocar os céus para uma possível redenção e tomar consciência de que suas atitudes são impróprias para uma figura eminente como a dele. Esse é um conflito entre ação e pensamento, dilema de difícil resolução, inclusive para um rei. Esse dilema é o reconhecimento da uma maldição, se considerarmos que o Espectro pede a Hamlet que vingue Cláudio. O atual rei começa a perceber, então, que está caindo em desgraça.

De acordo com Guy Boquet (1989), a recusa de Hamlet em matar Cláudio enquanto reza não passa de um

...saciamento mais seguro de uma vingança, mas é também a hesitação de um intelectual que teme destruir por um assassinato a autenticidade de sua rejeição do mal. Hamlet reage primeiro como humanista, utilizando o diálogo maiêutico para levar a mãe a confessar seu crime, mas, no mundo ainda feudal da Dinamarca, isso não conduz a uma regeneração suficiente para promover uma nova ordem. (BOQUET, 1989, p. 58).

Andrew Bradley, por seu lado, ressalta uma extraordinária dramaticidade dessa cena em que o rei é poupado:

De um lado, sentimos que a oportunidade é perfeita. Hamlet já não podia mais dizer a si mesmo que não tinha certeza quanto à culpa de seu tio. E as condições externas eram as mais favoráveis; pois o comportamento revelador do rei durante a encenação teria significado uma confirmação condenatória da história que Hamlet tinha a contar a respeito do Espectro. Mesmo então, numa corte tão corrupta como a de Elsinore, ele provavelmente não poderia, com total segurança, ter começado acusando o rei de assassinato; mas podia, com razoável tranquilidade, tê-lo assassinado primeiro e dado a justificativa depois, sobretudo porque certamente teria podido contar com o apoio da população, que o amava e desprezava Cláudio. Por outro lado, Shakespeare se preocupou em emprestar um caráter tão repulsivo a essa oportunidade que mal conseguimos desejar que o herói a aceite. Uma das menores dificuldades, como vimos, era provavelmente o fato de se exigir dele que atacasse um homem indefeso; e, aqui, essa dificuldade existe no grau máximo. (BRADLEY, 1989, p. 99).

Na última cena do ato III, acontece a primeira morte da peça. Polônio e Gertrudes estão conversando quando Hamlet chega para conversar com ela. De pronto, para passar despercebido, Polônio se esconde atrás da tapeçaria. Durante a conversa entre mãe e filho, o Espectro reaparece para reforçar o dever de vingança de Hamlet. No entanto, dessa vez, apenas Hamlet consegue enxergá-lo, levando a rainha a acreditar que o filho enlouquecera. No meio dessa confusão, Hamlet acha que há um rato atrás do cortinado e, com sua espada, mata Polônio.

A aparição do Espectro apenas para Hamlet, na era elisabetana, era plausível, já que “os tratados de espectrologia do período previam o tipo de aparição em que o fantasma (geralmente demoníaco, nos tratados de conversão protestante) elegia a pessoa que poderia vê-lo” (PEREIRA, 2015, p. 274). Desse modo, o argumento de que Hamlet está louco não se sustenta nessa cena.

O penúltimo ato, o IV, é composto de sete cenas curtas que evidenciam os desdobramentos da crise em Elsinore causada especialmente pela morte de Polônio. Ofélia, sua filha, enlouquece, pois o corpo do pai não foi encontrado para ter um funeral digno. Sublinhamos aqui que, na época, todas as pessoas tinham direito a uma cerimônia fúnebre, ainda mais quem era ligado à realeza.

Na continuação, Cláudio envia Hamlet para a Inglaterra e deseja que ele seja morto por lá: “Mate-o, Inglaterra. / Pois ele ferve, como a febre, no meu sangue, / E tu deves curar-me. Até que eu saiba o efeito, / Que venha o que vier, viverei contrafeito” (SHAKESPEARE, 2015, p. 149). Tentando evitar mais problemas que envolvia Hamlet, o rei julga que essa é a medida mais sensata a ser tomada.

Enquanto estava sendo mandado para Inglaterra, Hamlet consegue perceber que está lá para ser morto e articula um plano para mandar Rosencrantz e Guildenstern no seu lugar. Enquanto isso, em Elsinore, Ofélia morre afogada em um rio. O ato IV encerra com Cláudio se aproveitando da raiva incontida de Laerte, já que seu pai e sua irmã morreram sem um devido ritual – o que, para a época, era impensável –, para convencê-lo a matar Hamlet. O rei arquiteta um plano para matá-lo em um duelo de espadas com Laerte. Maquiavelicamente, Cláudio coloca veneno na ponta da espada. Como se isso não bastasse, o rei também envenena uma taça de vinho caso seu plano dê errado.

O último ato começa com uma cena inusitada: com toda a tensão instaurada e a trama sendo levada para o duelo final, Shakespeare insere uma cena cômica na tragédia, logo antes do clímax da peça. Nessa cena, há dois palhaços que interpretam papéis de coveiro e, ao cavarem, mantêm uma conversa que banaliza a ideia da morte. Essa é uma cena muito moderna na peça, pois há uma ironia em relação a temas metafísicos sendo abordados pois duas figuras

cômicas. Esse clima, todavia, é quebrado quando Hamlet aparece para conversar com os coveiros. A cena acaba quando o protagonista se encontra com Laerte e juram fazer o fatídico duelo.

A cena II do ato V é última da peça, o esperado duelo. Durante a batalha, Hamlet leva vantagem de Laerte no primeiro assalto. Porém, quando Gertrudes está limpando Hamlet, Laerte o ataca com a espada envenenada. Hamlet revida, as espadas caem e são trocadas por eles sem querer. O protagonista, agora com a espada envenenada, acerta seu oponente. Prestes a morrer, Laerte diz que a espada que o acertou foi envenenada e que tudo foi plano do rei Cláudio. No meio tempo, Gertrudes bebe o conteúdo da taça envenenada, que era destinada a seu filho, e morre.

Hamlet, furioso, obriga o rei a beber o resto do veneno, vingando, finalmente a morte de seu pai. No entanto, Hamlet também está prestes a morrer. Nessa hora, tecnicamente, Hamlet é o rei da Dinamarca. Antes de Hamlet sucumbir, ele exige a Horácio que passe sua história adiante e permita que Fortimbrás assuma o trono.

Nesse momento, há um cortejo para que a alma de Hamlet seja levada aos anjos, fato que se complementa à aparição inicial do Espectro. Isso também é um “lembrete de que o aparente fracasso da vida de Hamlet não é a verdade final relativa a ele” (BRADLEY, 1989, p. 127). Afinal, Horácio é incumbido por Hamlet a espalhar a história do príncipe da Dinamarca para as outras gerações.

Passados mais de 400 anos da publicação de *Hamlet*, parece que a leitura ainda é atual e trechos ainda estão no imaginário de nossa sociedade – embora muitos nem tenham lido a peça. A cultura popular também se baseou em *Hamlet* para produções contemporâneas, especialmente no cinema. Em 1960, o diretor Akira Kurosawa se baseou no enredo da peça para produzir *Homem Mau Dorme Bem*. Na mesma década, encontramos versões fílmicas russa, ganesa e brasileira de *Hamlet* (AMORIM, 2016, p. 110), respectivamente, *Гамлет*, *Gamlet*, de Grigori Kozintsev, *Hamlet Tongó*, de Terry Bishop, e *A Herança*, de Ozualdo Candeias. Na década de 1990, o filme infantil *O Rei Leão* (1994), produzido pela Walt Disney, e *Rosencrantz e Guildenstern Estão Mortos* (1990) são mais alguns exemplos. Em 2006, houve uma adaptação de *Hamlet* para o cinema chinês, com o filme *Inimigos do Império*.

Embora a linguagem de muitas peças de Shakespeare seja difícil e pouco acessível para adolescentes, acreditamos que a leitura de textos clássicos seja importante, sobretudo na escola, para promover conhecimentos linguísticos e estéticos e um contato íntimo e direto com uma obra da literatura clássica mundial. Bárbara Heliadora explana que há inúmeras razões para lermos Shakespeare hoje em dia:

Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um grupo social. Nessas palavras estão incluídos não só o grupo social imediato, em que o sujeito vive o seu dia-a-dia, mas também o quadro mais amplo no qual esse grupo imediato se insere, pois o bem da comunidade é o primeiro referencial de todas as obras teatrais shakespearianas, sejam elas comédias, peças históricas ou tragédias. (HELIODORA, 2008, p. 8).

Ler Shakespeare é, então, uma forma de se autoconhecer e de projetar uma visão crítica da sociedade em geral. Pode-se até argumentar que incentivar a leitura de obras clássicas na escola, como Shakespeare, é um ato elitista; porém, não concordamos com essa ideia. O conhecimento desses textos pode ser sinônimo de um prestígio cultural, mas é uma falácia afirmar que membros da elite socioeconômica brasileira são vorazes leitores de Shakespeare.

Talvez devido a uma pretensa ascensão cultural a que o conhecimento de textos clássicos é vinculado, um fenômeno interessante que está ocorrendo hoje em dia é a citação de obras fora do contexto, de modo equivocado ou sem fundamentação. Aparentar ter lido algo renomado gera um efeito de elevação do *status quo*, e com Shakespeare não é diferente. Muitas vezes, seus textos são citados para justificar certas medidas, principalmente no contexto político. Um caso similar a esse é explicado por Meed e Cambell (1993). Em alguns países anglófonos, a obra shakespeariana virou referência para políticos conservadores em debates sobre educação quando defendem que se deve perpetuar valores culturais. Contudo, esses políticos raramente apontam quais valores são esses.

O nome de Shakespeare é amplamente evocado em debates atuais a respeito de padrões educacionais e de valores culturais. Curiosamente, todavia, conservadores que defendem seu lugar central em ‘nossa’ sociedade nunca sentiram-se na obrigação de especificar qual o valor em que ele consistia, além de gesticular amplamente em direção ao seu universo de ideias e riqueza linguística. Em vez disso, ele parece funcionar silenciosamente para definir e consolidar a definição de ‘nós’ e de ‘sociedade’²⁵. (MEAD & CAMPBELL, 1993, p. 2).

No Brasil, guardadas as devidas proporções, também há uma evocação do nome de Shakespeare como sinônimo de detentor de alto nível de conhecimento. Conhecer obras clássicas – e Shakespeare está incluído nesse rol – é ser uma espécie de guardião de valores sociais. Mesmo assim, muitas vezes, tais referências parecem ser infundadas. Em 2017, o

²⁵ *The name of Shakespeare is widely invoked in current debates about educational standards and cultural values. Curiously, however, conservative defenders of his central place in 'our' society never feel obliged to specify what his value consists in, beyond gesturing vaguely towards his universal insight and linguistic richness. Instead he seems to function silently to define and consolidate both that 'we' and that 'society'.*

secretário da Juventude, Assis Filho, na abertura de um evento político, citou “o grande filósofo alemão” William Shakespeare²⁶.

Não podemos, contudo, negar que os textos de Shakespeare geraram efeitos positivos, tendo, até hoje, resquícios em várias instâncias da sociedade. Para Harold Bloom (2009, p. 3), o herói shakespeariano contém uma representação universal de tamanha originalidade que, conceitualmente, entendemos que nós estamos contidos no herói. Ao vermos a representação do herói, podemos, inclusive, moldar nossa forma de pensar. O crítico vai além, expondo que, dentre as razões sociais pelas quais lemos Shakespeare, está que aprendemos com o dramaturgo o que é representação:

Sem Shakespeare (e a Bíblia como seu texto precursor) nós não saberíamos sobre uma representação literária que trabalhasse tão bem para impor uma ‘realidade’ (seja platônica, humeísta, hegeliana ou freudiana) para revelar aspectos de si mesma que nós anteriormente não conseguiríamos discernir. Tal representação não pode ser considerada anti-mimética (*sic*) ou um efeito avulso da linguagem²⁷. (BLOOM, 2009, p. 7).

A linguagem é a instância mais poderosa em toda a obra shakespeariana, razão pela qual tais questões são recorrentemente trazidas à baila na crítica literária. Heliadora diferencia a linguagem em Shakespeare de seu contemporâneo Christopher Marlowe, cujas imagens poéticas são clássicas e da ordem da natureza. Em Shakespeare, “os mais variados aspectos da vida cotidiana são responsáveis pela grande maioria das imagens, mesmo as mais complexas e belas” (HELIODORA, 2008, p. 26).

Somando-se ao argumento de Heliadora, Bloom acredita que o poder do discurso em Shakespeare é tamanho que ele nos leva a pensar nas instâncias mais primitivas da linguagem; o dramaturgo consegue “exemplificar como o significado surge, em vez de mostrar como ele renovou-se”²⁸ (BLOOM, 2009, p. 10).

Na mesma linha de Bloom, que defende que Hamlet é o personagem mais humano da literatura ocidental, Thorndike argumenta que o conhecimento da natureza humana e da linguagem habilitou Shakespeare a criar personagens complexos: “a potência dos escritos de Shakespeare e seu conhecimento intuitivo sobre a natureza humana dotou o personagem com a

²⁶ <https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/secretario-de-temer-diz-que-shakespeare-era-alemao.html>

²⁷ *Without Shakespeare (and the Bible as his precursor text) we would not know of a literary representation that worked so as to compel “reality” (be in Platonic or Humean, Hegelian or Freudian) to reveal aspects of itself we previously could not discern. Such a representation cannot be considered antimimetic or an effect of language alone.*

²⁸ *exemplify how meaning gets started rather than just renewed.*

sugestividade eterna do mais complexo ser humano²⁹” (THORNDIKE, 1902, p. 217). Aqui, o autor, referindo-se a Hamlet, entende que todas as questões pessoais pelas quais o protagonista passa na peça lhe dão características que transcendem o plano da representação.

Bloom se aprofunda na ideia de transcendência relacionada a Hamlet:

Hamlet é um artista muito mais livre, cuja visão não pode falhar, e transforma sua ‘ratoeira’ no Teatro do Mundo. Enquanto Shylock é obsessivo, Hal/Henrique V um ingrato incapaz de enxergar a singularidade de Falstaff, e Iago jamais consegue superar a injúria pessoal (a revolta pelo não-reconhecimento de seu valor militar), Hamlet, de uma maneira consciente, aceita o peso do mistério do teatro, aumentado pela força de Shakespeare. Ademais, Hamlet deixa de representar-se a si mesmo e torna-se algo mais que um indivíduo – algo que encerra uma figura universal. Shakespeare tornou-se único na representação de seres humanos; Hamlet é o diferencial conseguido por Shakespeare. (BLOOM, 2001, p. 37).

Se temos hoje o ideário de um ser humano autêntico, devemos isso a Shakespeare e, dentre todas as suas peças, Hamlet é a mais importante dessas representações. Ainda sobre a personalidade desse personagem, Bloom continua:

Trata-se de um herói que, a rigor, poderia ser considerado um vilão: frio, calculista, homicida, solipsista, niilista. No entanto, de imediato, tais adjetivos identificam Iago, não Hamlet. A consciência é a principal característica de Hamlet; trata-se do personagem mais consciente e atento de toda a literatura. Temos a impressão de que nada escapa a essa figura ficcional. Hamlet é um Henry James espadachim, um filósofo pretendente ao trono, profeta dotado de uma sensibilidade muito a nossa frente, pertencente a uma era futura. (BLOOM, 2001, p. 503).

Com efeito, Hamlet poderia ser um vilão na tragédia. Além dos adjetivos atribuídos a ele por Bloom, incluímos aqui a violência, a arrogância e a prepotência. Ora, seu trato com Ofélia e com sua mãe Gertrudes são extremamente agressivos, verbal e fisicamente.

Não temos condições de afirmar que Hamlet realmente é a personagem mais humana da literatura universal. Porém, podemos dizer que Hamlet trata, sim, de temas universais: psicologia, sociologia, história, arte e filosofia são áreas que não podemos ignorar quando lemos a peça.

Para desenvolver este projeto na escola, poderíamos ter escolhido qualquer outro autor, outra autora ou qualquer outra obra clássica. Shakespeare foi apenas um exemplo. Mais importante que determinar autor/autora ou obra, era escolhermos um texto dramático clássico para usarmos em sala de aula. A prioridade desta pesquisa, então, é analisar como o processo de ensino/aprendizagem a partir desse gênero textual acontece a partir da expressividade do

²⁹*The potency of Shakespeare’s phrasing and his intuitive knowledge of human nature have endowed the character with the eternal suggestiveness of the most complex human being.*

gênero dramático. Entendemos que, através desse contato com um texto clássico na escola, os educandos terão acesso a conhecimentos estéticos de outra ordem, mais universalizantes e sensíveis se comparados àqueles que leituras de outros gêneros literários podem proporcionar.

Ler Shakespeare na escola – ou qualquer outro autor ou autora do cânone – é, por si só, um exercício difícil para os estudantes da educação básica, pois foge dos gêneros de textos literários com os quais estão acostumados a ler. *Hamlet* não é esgotado na primeira leitura: ele exige atenção especial, principalmente em relação aos elementos figurativos e literários, afastando-se da forma histórica com que muitas escolas concebem a disciplina de literatura brasileira. Assim, pressupomos que os alunos, no desenvolvimento desta pesquisa, façam releituras da peça acompanhados de dicionário ou com o auxílio de pesquisas na internet, posto que *Hamlet* possui uma ampla variedade vocabular.

A escola é – ou pelo menos deveria ser – a instituição ideal para esse tipo de leitura. Pensamos na educação como uma resistência – e não uma rejeição – ao senso comum. Os textos clássicos, por seu lado, são veículos que podem ser usados efetivamente para tanto. Obviamente, o senso comum pode ser usado para o ensino/aprendizagem em sala de aula, como um ponto de partida de práticas pedagógicas ou como forma de acessar conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, quase paradoxalmente, acreditamos que a escola também tem o dever de quebrar com a inércia do aluno, proporcionada por essa facilidade trazida pelo senso comum.

Pelo ponto de vista do aluno adolescente, encontramos outro entrave para se trabalhar com um texto clássico: por muitos deles, a escola é vista como instituição reguladora e castradora e, em geral, procuram se envolver pouco com as atividades. Almejamos que haja uma ressignificação dessa relação do aluno com a escola.

É fácil – não só para o aluno, mas também para o professor – cair nas armadilhas e em todas as facilidades da lógica de se habituar a procedimentos metodológicos que já funcionaram ou com alguns textos em específico. Às vezes, educadores se tornam reféns, por exemplo, de metodologias e ferramentas de ensino/aprendizagem mais práticas ou que já funcionaram outras vezes em sala de aula. Por tais motivos, evita-se experimentar trabalhar com proposições que exigem mais dedicação e concentração do aluno.

Textos clássicos surgem como uma alternativa para desconstruir essa lógica. Pode-se questionar se promover a leitura de Shakespeare não seria um modo de reforçar a perpetuação do paradigma da literatura canônica. Não é nossa intenção manter a lógica do cânone, pois consideramos problemático canonizar obras ou autores. No entanto, proporcionar, aos alunos, a oportunidade de lerem a fundo e na íntegra um texto clássico é também problematizar por que tal obra é considerada canônica. Portanto, a experiência de leitura de *Hamlet* em sala de aula é

muito mais que um trabalho de sensibilização literária com contato direto com um texto. É proporcionar, aos alunos, uma visão mais ampla sobre o que é literatura e uma noção sobre quais elementos e fatores podem tornar determinadas obras clássicas ou não. Ademais, acreditamos que a leitura de clássicos por parte dos alunos os prepararia para leituras de outros gêneros.

Desse modo, pensamos que a leitura de uma obra de Shakespeare no contexto educacional vai ao encontro de várias das funções primordiais da escola, como gerar tensão com o senso comum, promover o autoconhecimento e o conhecimento da sociedade em que vivemos, além de oportunizar que sejam repensados os processos de ensino/aprendizagem de literatura e de arte. Ao optarmos por ler Shakespeare em sala de aula, estamos articulando, pedagogicamente, dois tipos de valores: o ético (utilitário) e o estético (não-utilitário).

Os processos de ensino/aprendizado não são naturais. Por isso, quanto mais difícil for uma atividade proposta para os alunos, mais forte se torna o nível de embate e de esforço intelectual que eles devem ter. Isso, contudo, não implica exigir algo fora do alcance dos alunos. Por isso, é importante os educadores conhecerem o contexto da turma em que as atividades serão dinamizadas. A escolha por desenvolver este projeto em uma turma de terceiros anos se justifica, então, por essa tentativa de proporcionar um aprendizado a um grupo de alunos mais experientes na escola. Ainda, esse grupo é o com maior média de idade, o que pode facilitar algumas referências ao estudarmos a obra.

Dentre as peças de Shakespeare, optamos por trabalhar *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, primeiramente por ser sua peça mais conhecida. Essa tragédia tem sido encenada e traduzida mais do que qualquer outra peça. Só aqui no Brasil, por exemplo, há mais de 10 traduções do texto. Além do mais, há mais fortuna crítica sobre *Hamlet* do que qualquer outra obra literária. Curiosamente, “Ser ou não ser / Eis a questão”³⁰, trecho inicial do famoso solilóquio do protagonista que acontece no ato III, cena X, é a frase mais citada em inglês (ROZAKIS, 2002, p. 167). Quando o trabalho foi proposto para os alunos, muitos deles mencionaram que o único aspecto textual que eles conheciam a respeito de *Hamlet* era essa frase emblemática.

Além da incontestável importância de *Hamlet* para os estudos literários, elencamos algumas outras razões para trabalharmos especificamente com essa peça na escola. Uma delas é a temática da rebeldia adolescente. Considerando que todos os alunos atingidos por essa pesquisa são adolescentes (estão em uma faixa etária de 16 a 18 anos), cremos que eles se

³⁰ *to be or not to be / that is the question*

identificam com problemas do protagonista. Ora, Hamlet, a despeito de não podermos determinar ao certo sua idade, é um jovem que tem vários lampejos subversivos. Logo, em sua primeira aparição, no ato I, cena II, seu discurso é extremamente hostil para com Cláudio, seu padrasto, e para com Gertrudes, sua mãe:

REI: Mas, agora, Hamlet, meu sobrinho e meu filho –
 HAMLET: Quase da mesma cepa, não do mesmo corpo.
 REI: Que nuvens são estas ainda te assombrando?
 HAMLET: Mas não, senhor, estou bem à sombra do sol.
 RAINHA: Hamlet querido, larga estas cores sombrias,
 E te permite olhar o rei como um amigo.
 Não fiques para sempre, com olhos velados,
 Mudos, procurando o teu nobre pai no pó.
 Tu sabes que é normal – tudo que vive, morre
 Atravessando a vida para a eternidade.
 HAMLET: É, senhora, é normal.
 RAINHA: Mas, se de fato é,
 Por que contigo parece tão anormal?
 HAMLET: Parece! Não, mãe, é! Não entendo de *pareces*.
 Senhora, não é só meu manto cor de tinta,
 Nem roupas habituais de tom solene e lúgubre,
 Nem gemidos vazios de suspiros forçados,
 Não, nem o fértil rio que me escorre dos olhos,
 Ou o aspecto prostrado de um rosto qualquer
 Co'as formas todas, gestos, ares de aflição,
 Que mostram o que sou. Sim, tudo isso *parece*,
 Porquanto são ações que alguém deve encenar.
 Mas eu tenho algo em mim além da encenação.
 E o resto é só cilada e traje da aflição. (SHAKESPEARE, 2015, p. 60-61).

Nesse trecho, Hamlet se revolta prontamente após Cláudio chamá-lo de filho, evidenciando uma recusa de identificação com o atual rei. Na sequência, Gertrudes tenta amenizar a conversa, propondo, em um tom mais ameno, que Hamlet desabafe com ela, tentando fazê-lo superar a morte do pai. No entanto, a revolta de Hamlet está evidente em seu discurso quando ele dá a entender o clima hostil que há após Cláudio assumir o trono e se casar com Gertrudes.

A contestação é característica das juventudes. Isso ainda é acentuado pela questão de a subversão ser direcionada à família. É uma fase marcada por um processo de independência pessoal, quando geralmente há um rompimento com estruturas familiares. Hamlet tem problemas notórios com sua mãe e conflitos que ultrapassam o plano familiar com seu padrasto Cláudio.

No entanto, abordar o tema da rebeldia nas juventudes não faz sentido sob uma perspectiva teórica da era elisabetana, pois os estudos de psicologia sobre a relação dessa fase da vida com a rebeldia ainda não existiam. Na época, a revolta girava em torno da temática

vendetista. Sendo assim, a subversão da época não tinha uma relação com a condição etária do indivíduo, mas com a condição de sua família e com as contaminadas relações de poder. Todavia, se considerarmos tais atitudes à luz dos estudos psicanalíticos atuais, essa fundamentação tem lógica.

A vingança é outro aspecto temático em *Hamlet* que chama a atenção de adolescentes. Bem explorada pela produção artística da cultura popular, a vingança geralmente está relacionada à violência. Em uma sondagem preliminar, muitos alunos relataram que gostam de assistir filme com essa temática. A apreciação disso não é exclusiva de nosso tempo. Em uma lógica cristã, a vingança é, por si só, um ato pecaminoso e condenável. Na prática, na retórica e em espetáculos, a vingança era algo aceitável para os elisabetanos (PEREIRA, 2015, p. 14).

No entanto, apesar de ser centrada no tema vingança, essa tragédia shakespeariana tem um destaque: o protagonista, em vez de se valer da vingança cega e impulsiva, parece se questionar e problematizar sobre o ato vingativo. Fica evidente, durante a peça, que Hamlet parece sempre postergar sua vingança: nunca é a hora ideal para assassinar seu padrasto, a não ser quando o protagonista percebe que está prestes a morrer.

Tanto é que, no ato III, cena IV, Hamlet se encontra sozinho com Cláudio enquanto este está rezando. Como já explicado anteriormente, este seria um claro momento em que o protagonista poderia aproveitar para cumprir o que o Espectro lhe dissera, mas sua fala hesitante denota sua indecisão. Projetando esse aspecto para os jovens de hoje em dia, isso poderia se relacionar com a insatisfação, o tédio e a procrastinação das juventudes. Eis a fala de Hamlet quando se depara sozinho com o rei:

HAMLET: Ah, vai ser agora, agora que está rezando,
 Sim, é agora mesmo. (*Desembainha a espada*)
 E aí ele vai para o céu!
 E assim fico vingado. Isso exige exame.
 Um crápula mata meu pai, e, por vingança,
 Eu, o único filho, envio o mesmo crápula
 Para o céu.
 Quê? Isso é paga e prêmio, não uma vingança.
 Ele ceifou meu pai, tímido, empanturrado,
 Com os crimes viçando feito um maio lúbrico;
 E suas contas, como ficaram? Só os céus sabem.
 Mas nesse nosso mundo e modo de pensar,
 Suas contas são pesadas. Então, isso é vingança,
 Se o apanho no instante em que purga sua alma,
 Preparado e maduro para a transição?
 Não.
 Detém-te, espada, espera o instante mais horrendo;
 Quando estiver roncando, bêbado ou colérico,
 Imerso na volúpia incestuosa do leito,
 Blasfemando num jogo ou fazendo uma coisa
 Sem nem um perfume sequer da salvação,

Derruba – que ele vai chutar os céus co'os pés,
 Ficar co'a alma preta e manchada feito o inferno,
 Que é pra onde ele vai. A minha mãe me aguarda.
 Tal droga só protela a tua hora bastarda. (*sai*). (SHAKESPEARE,
 2015, p. 132-133).

Fredson Bowers (2015, p. 98) argumenta que há duas razões para esse atraso vingativo do protagonista: “sua dúvida em relação ao espectro e a incapacidade de elaborar um plano seguro de vingança contra um inimigo protegido”³¹. Hamlet só fica convencido de que deve matar Cláudio, de fato, depois da peça dentro da peça. Esse encontro aconteceu logo após a saída de Cláudio do teatro, o que nos leva a crer que a razão pela qual ele não o executa é porque seria muito impulsivo matar o rei naquele momento, uma vez que teria que enfrentar as consequências de seu ato.

Considerando que o protagonista é um jovem intelectual, pensamos que sua vingança o preocupa porque, ao fazê-lo, ele está sujeito a responder legalmente pelo crime. É patente que Hamlet reflete sobre as implicações de uma eventual morte do rei. Se ele simplesmente o matasse sem razão, seria um regicida, o que, para a época, seria um crime de dimensões horríveis, mesmo para um príncipe.

Conforme Heliadora, a incumbência de vingar seu pai traz outras razões intrínsecas: “a tarefa de Hamlet de matar o tio abrange relações interpessoais e relações de Estado; a ordem familiar e a ordem do reino ficam indefinidas quando finalmente Hamlet cumpre a tarefa imposta pelo fantasma” (HELIODORA, 2004, p. 139). A ação de Hamlet, direta ou indiretamente, acarreta todas as mortes da peça.

Não obstante de todos os dilemas morais e pragmáticos que a vingança causa ao protagonista, é interessante apontar que o público da época nos teatros elisabetanos possivelmente compreenderia e absolveria Hamlet, conforme explica Bowers (2015, p. 90),

A audiência elisabetana reconheceria imediatamente como justa a vingança de Hamlet, pois uma vingança por assassinato, tanto por meios legais ou extraleis, ainda deveria ser um dever a ser cumprido. Que Hamlet não consegue garantir a justiça legal, ele é obrigado a confiar na justiça pessoal. Essa distinção seria reconhecida pela audiência que, portanto, aprovaria seus fins e aguardaria com interesse por seu procedimento³².

³¹ *his doubt of the ghost and the inability to conceive a plan for safe revenge on a guarded enemy.*

³² *The Elizabethan audience would instantly recognize Hamlet's revenge as just, for a revenge for murder either by legal or extralegal means was still felt as burden duty. That Hamlet cannot secure legal justice forces him to rely on personal justice; this distinction would be recognized by the audience which would thereupon approve his ends and await with interest his procedure.*

Hamlet é uma das peças de Shakespeare em que há personagens femininas com número considerável de falas quando comparada a outras peças do autor ou de seus contemporâneos. Como já explicado no subcapítulo anterior, um dos motivos para haver poucas personagens mulheres em Shakespeare é que, na era elisabetana, as mulheres eram proibidas pela rainha de atuarem. Tais papéis, assim, geralmente ficavam a cargo de meninos. Podemos notar, em decorrência disso, que há pouco contato físico nas obras da época. Shakespeare delegava, então, os impulsos, os desejos e a paixão de outra forma: “com sua habitual engenhosidade, Shakespeare transformava a restrição do sexo em vantagem ao evocar a paixão por meio da linguagem” (ROZAKIS, 2002, p. 34).

Mesmo assim, a quantidade de personagens femininas em *Hamlet* ainda é escassa: só existem Gertrudes e Ofélia. Tendo em vista que os alunos têm relativo conhecimento de estudos feministas das últimas décadas, acreditamos que eles possam questionar esse problema. Longe de ser um feminista, Shakespeare é um autor que proporcionou obras sobre as quais os estudos de gênero se debruçaram. *Hamlet* é um exemplo disso, como em *Hamlet's mother and other woman* (1990), de Carolyn Helbrun, e *A Handbook of Critical Approaches to Literature* (1992), de Wilfred Guerin, Earle Labor, Lee Morgan, Jeanne C. Reesman, e John R. Willingham.

Em 2018, a peça se tornou leitura obrigatória no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul³³, outra razão pela qual o projeto pode ser proveitoso para os alunos, visto que muitos deles almejam ingressar em instituições de ensino superior.

No próximo capítulo, discutimos sobre o contexto educacional da escola pública. Nele, buscamos mapear alguns dos principais problemas da educação básica, além de procurar entender como a literatura e a encenação podem ser incluídas no desenvolvimento de alunos como fatores importantes.

³³ A inclusão de *Hamlet* na lista de leituras obrigatórias para o Vestibular 2019 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi a principal novidade do ano. Além de ser a única obra literária de língua estrangeira, ela é a única publicada antes do século XIX. Com exceção de *Hamlet*, a mais antiga é *Papeis Avulsos*, de Machado de Assis, lançada em 1882.

4 É POSSÍVEL ENSINAR/APRENDER ARTE NA ESCOLA?

Tendo em vista a organização curricular da maioria das escolas brasileiras, fortemente amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observamos que a escola privilegia disciplinas mais cartesianas e habilidades mais mecânicas. Basta comparar a quantidade de períodos semanais que a disciplina de matemática possui com a quantidade de períodos semanais da disciplina de artes. Em geral, matemática tem mais que o dobro do tempo de artes. Isso tem a ver com os cinco princípios de organização curricular discutidos por Machado (2005): padronização, sincronização, especialização, fragmentação e legitimidade. Tais pontos visam estabelecer uma relação causal entre o que se ensina/aprende na escola e o tipo de sujeito que se quer formar para uma sociedade concebida como idealização.

Já no que se refere às competências dos alunos, ainda temos uma valorização da capacidade de memorizar e fazer cálculos em detrimento da produção artística, da criatividade ou da retórica. Percebemos isso na dinâmica de boa parte das avaliações, as quais, em sua maioria, são feitas a partir de questões de múltipla escolha. Até em aulas que dinamizam atividades referentes à ciência da linguagem, os métodos avaliativos contemplam pouco o uso criativo da linguagem.

Acreditamos que a educação atual é fundamentada em valores anestésicos e até antiestéticos, a partir de um fomento da repetição e da reprodução, com pouco espaço para a criação. Pensamos que esse paradigma educacional anda na contramão das exigências de nossa sociedade. Portanto, uma educação mais estética – e, por consequência, mais ética – é urgente como uma abordagem educacional mais humana, a fim de articular, em sala de aula, elementos emocionais, psicológicos e físicos que, via de regra, são deixados de lado nesse sistema escolar.

Em nossa pesquisa-ação, trabalhamos diretamente com duas modalidades artísticas: a literatura e o teatro. Nesse sentido, julgamos que a promoção de atividades artísticas é um começo para uma mudança favorável da educação. Primeiramente, traçamos uma relação entre dois elementos correlacionados, mas muitas vezes esquecidos: a ética e a estética. A partir dessa aproximação teórica, pensamos que é possível construir uma proposta de educação mais íntegra e completa a partir da promoção da arte em sala de aula. Assim, trazemos, neste capítulo, discussões sobre a importância e os benefícios que o ensino/aprendizagem de arte – em específico a literatura e o teatro – tem no contexto escolar brasileiro na atualidade.

4.1 EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA

Hamlet, bem como a maioria das obras literárias, nos instiga a pensar a respeito de condutas do ser humano. Considerando que, nesta pesquisa-ação, estamos lidando com um público jovem, a experiência com essa peça na escola fomenta o debate sobre temas como suicídio, morte e dilemas éticos. Nesse sentido, notamos que a estética é uma porta aberta pela literatura, a partir da qual podemos perceber diferentes visões de mundo e problematizar condutas morais. Temos a oportunidade de fazer isso justamente em uma sociedade que pode ser caracterizada por uma crise de civilidade e falência ética, no sentido de conjunto de valores morais de uma comunidade ou de um indivíduo.

Antonio Candido (2011) afirma que uma das funções intrínsecas da literatura é explicar elementos que nos humanizam, sem excluir o papel contraditório da natureza humana. Segundo o autor, nós podemos distinguir a literatura em pelo menos três faces básicas:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, 178-179).

A literatura é um convite para pensarmos questões éticas, mesmo quando ela não é ética. Não estamos falando aqui da literatura de modo horaciano, isto é, como um método de instrução. Compreendemos, em conformidade com o que pensa Candido, que a literatura é uma modalidade artística capaz de aguçar atos, efeitos e sentidos de humanização. Fundamentalmente, ela aumenta o campo da experiência de mundo, antecipando problemas reais. Em outras palavras, a literatura é uma experimentação do mundo. Através dela, podemos entender como funcionam aspectos mundanos antes de vivê-los. Essa é, basicamente, a relação direta entre a estética e a ética.

Nesse sentido, Antonie Compagnon (1999, p. 37) argumenta que a literatura tem um caráter dual: ela “pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo”. Assim, estudar literatura é compreender e questionar engrenagens da sociedade em que vivemos. Do mesmo modo, a literatura opera antecipações de vivências, seja de forma individual ou coletiva. Em tempos de pandemia, evocamos aqui alguns exemplos: *A Peste*, de Albert Camus, *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, ou *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann.

Cabe ressaltar que a literatura não declara verdades, levanta bandeiras ou impõe uma determinada conduta moral. Ela fornece instrumentos pelos quais podemos refletir sobre questões éticas. Assim, a literatura possui um caráter de suspensão, não pendendo nem para o bem nem para o mal; nem para o ético nem para o antiético. A experiência de leitura gera essa reflexão.

Assim, podemos traçar um paralelo entre literatura e direitos humanos. Quando a literatura é, digamos assim, ética, ela tem o poder de materializar sentimentos e sensações, além de ampliar ou multiplicar visões e leituras do mundo. Essa experiência estética intermediada pela literatura é necessária porque ela “nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Por outro lado, em uma narrativa que represente atentados a direitos humanos, por exemplo, a literatura pode operar como um desvelar de valores. Não raro, encontramos cenas ou personagens cujo valores vão de encontro aos direitos humanos, como discursos que corroboram censura, conflitos armados, tortura, terrorismo, repressão política, totalitarismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa, violações de direitos da comunidade LGBTQI+, privação de liberdade de expressão e escravatura. A crise de valores talvez se deva porque algumas dessas violações estão sendo praticadas atualmente.

Nesses dois níveis, da materialização ética e estética e do desvelamento de problemas da mesma ordem, a literatura apresenta íntimas relações com os direitos humanos. A estética e a ética trazem à baila, conseqüentemente, questões políticas. Em relação a Shakespeare, Bárbara Heliodora diz que as obras do poeta operavam na era elisabetana como uma forma de promover um debate sobre responsabilidades sociais a partir de representações de seres políticos. São 22 peças de Shakespeare que abordam temas políticos em primeiro plano ou em um significativo segundo plano:

Primeira, Segunda e Terceira partes de *Henry VI*, *Richard III*, *King John*, *Richard II*, Primeira e Segunda Partes de *Henry IV*, *Henry V* e *Henry VIII* (que, em conjunto, tratam da natureza do governante e dos governados, e da última, escrita em colaboração com Fletcher), *Julius Caesar*, *Antony and Cleopatra* e *Coriolanus* (que analisam, em etapas diversas, a república romana e sua transformação num estado monárquico), *Timon of Athens* e *Troilus and Cressida* (que analisam estágios avançados de desintegração social e irresponsabilidade de governantes e classes dominantes), *Hamlet* (sucessão, usurpação, corrupção no governante e suas conseqüências), *King Lear* (sucessão, responsabilidade do governante, macrocosmo/microcosmo, guerra civil), *Macbeth* (usurpação, tirania), *Measure for Measure* (aplicação e interpretação das leis, privilégios e responsabilidades dos governantes, corrupção, justiça e misericórdia), *Romeo and Juliet* (um sermão sobre os males da guerra civil, luta de um poder central para combater lutas feudais), *Titus Andronicus* (em que o autor difere de suas fontes justamente pela inclusão de

problemas de sucessão e da investigação das qualidades e responsabilidades do governante), e *The Tempest* (usurpação, qualidades do governante, liberdade e responsabilidade, utopia, ordem e desordem). (HELIODORA, 2005, p. 93-94).

Shakespeare se apresenta como um autor que se vale de elementos e efeitos literários, artísticos e poéticos – enfim, estéticos – para discutir questões da sociedade atual, algumas das quais persistem até hoje – a ética.

Nadja Hermann, em sua obra *Ética e Estética: a relação quase esquecida* (2005), argumenta que, na contemporaneidade, o elo entre ética e estética está distante. A literatura, pois, pode trabalhar no sentido de lembrar que esse elo não pode ser perdido, no sentido de uma experimentação de mundo.

A discussão sobre estética acontece desde a época de Aristóteles, englobando estes três conceitos constituintes da arte: *poiesis* (ato de criação artística), *aisthesis* (ato de fruição) e *katharsis* (ato de purgação dos sentimentos através da fruição). O conceito de estética, abstrato, engloba elementos que a razão e a lógica parecem não abarcar. Ora, todo o discurso científico é elaborado através da racionalidade. As teorizações sobre estética conseguem, de fato, ensinar/apreender os completos sentidos do termo?

Hermann (2005) tenciona definir estética como um elemento inseparável da ética. Por isso, a estética não só tem valor artístico como atua simultaneamente no campo social. Talvez essa relação quase esquecida seja a melhor conceituação de estética que podemos explicar a partir de um modo lógico-racional, posto que a ética é uma ciência mais pragmática. Segundo a autora, estética é “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 33).

A estética como ciência surgiu no século XVIII, como uma disciplina normativa que tentava definir o conceito de beleza. Filósofos como Kant, Hegel e Adorno depuraram essa discussão, relacionando a ideia de estética com os conceitos de gosto, de criação e de arte. A partir de então, consensualmente, a estética “não é compreensível através de critérios racionais” (HERMANN, 2005, p. 34). Contudo, ainda usamos tais critérios para tentar defini-la.

Paul Valéry tenta conceituar estética de modo mais poético e subjetivo. Ele afirma que estética pode ser considerada tanto uma “ciência do belo” quanto uma “ciência das sensações”. Porém, o que mais o seduz na discussão sobre estética é a hesitação, o estranhamento, o paradoxo. Esse é o fascínio que o lado obscuro – sensorial, irracional, ilógico – que a estética possui:

Estética, na verdade, sempre me fascinou e ainda produz em mim um efeito de deslumbramento, quando não de intimidação. Ela faz meu espírito hesitar entre a ideia

de estranhamento sedutora de uma 'Ciência do Belo', a qual, por um lado, nos faria discernir com segurança o que é preciso amar, o que é preciso odiar, o que é preciso aclamar, o que é preciso destruir; e que, por outro lado, nos ensinaria a produzir, com segurança, obras de arte de um valor incontestável. Ou então, em vez desta primeira ideia, a ideia de uma 'Ciência das Sensações', não menos sedutora, talvez mesmo mais sedutora ainda que a primeira. Se eu tivesse que escolher entre o destino de ser um homem que sabe como e por que uma coisa é o que se chama de 'belo' e o de saber o que é sentir, tenho certeza que escolheria o segundo, confiando que este conhecimento, se fosse possível (e temo que não seja nem mesmo concebível), logo me franquearia todos os segredos da arte. (VALÉRY, 1975, p. 18).

Estética não pode ser definida com um método lógico cartesiano. O autor lamenta que isso tenha ocorrido ao longo da história. Por muito tempo, a estética ficou desenvolvida no espaço do pensamento puro, “sendo construída por assentadas, a partir dos materiais brutos da linguagem comum, pelo bizarro e industrioso animal dialético que decompõe como pode, isolando os elementos que crê simples e se ocupando em edificar, através do contraste dos inteligíveis, a morada da vida especulativa” (VALÉRY, 1975, p. 20).

Hermann (2005, p. 36), por seu lado, explica que a estética desperta no sujeito uma satisfação desinteressada. Isto é, uma das “funções” da estética é gerar prazer sem um fim ou uma explicação racional ou instrumental. Mas gerar tal prazer desprezioso não é a única função da estética. Hermann evoca Kant para construir uma ponte entre os conceitos de ética e estética. De acordo com o filósofo, a percepção moral exige desenvolvimento de sentimentos, de modo a permitir a empatia, que, por sua vez, é uma das funções fulcrais da ética. Se a moral demanda uma depuração do lado sensorial, a ética, portanto, não pode ser atrelada totalmente ao racional, aproximando-se, nesse caso, da estética. A beleza, de acordo com Kant, seria o símbolo da moralidade, e parte do estudo da beleza e do belo tem origens no estudo da estética.

Historicamente, os estudos sobre a estética foram avessos à racionalidade. No século XVIII, a estética era vista como oposição à moral e à ciência. No entanto, a partir do século XIX, ela começou a ser considerada, por filósofos como Nietzsche e Hegel, como imprescindível para a compreensão de questões éticas, pois a estética seria a expressão mais adequada da vida. A estética remete a particularidades, ao estranho, ao inovador e ao plural (HERMANN, 2005, p. 29), elementos que precisam ser abordados no estudo da moral e da ética. Desse modo, a filosofia nos mostra que a estética mantém vínculos sociais, mesmo que ela não possa ser explicada em sua totalidade pela razão. Essa foi a grande percepção da filosofia do século XIX.

Hermann julga indeclinável a relação entre ética e estética. A autora, para explicar seu ponto, faz uma analogia a partir oposição apolíneo/dionisíaco como uma espécie de discussão entre razão e estética. O que ela defende é que precisamos tanto da razão quanto da estética

(sentidos, sensações, efeitos) para dar sentido à vida. O apolíneo e o dionisíaco, como Nietzsche disse em *O Nascimento da Tragédia*, não são polos opostos: eles são dicotômicos e podem andar juntos. Apesar de vivermos em um mundo que prioriza o apolíneo, esse paradigma restringe certos entendimentos sociais. De acordo com a autora,

...a estética possibilita o conhecimento que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral e cria novas formas de compreensão de mundo. (HERMANN, 2005, p. 31).

A discussão sobre a ética, que sempre esteve ligada à racionalidade, desloca-se, na contemporaneidade, para o campo da estética. A fim de lidar com a complexidade desses dois conceitos, Hermann defende, assim como Paulo Freire, que toda a educação deve ter uma ética implicada. Ou seja, devemos ensinar/aprender ética não como repressão de diferença, mas o contrário: como aceitação e entendimento da diferença. Se há uma crise democrática, a escola deve se ater à cidadania. Ética e estética podem ser ligadas pela cidadania e pela educação: o ensinamento/aprendizagem de algo plural só pode ser concebido no âmbito da estética enquanto uma área de representações de diferentes experiências. Então, as escolas que prezam pelo racionalismo também têm, em seu princípio ético, resquícios de uma abordagem artística e estética.

É impossível separar o ético do estético, pois não temos como demarcar suas fronteiras (HERMANN, 2005, p. 45). Todo estudo ético demanda uma autonomia inicial de modo vertical (fundamentos) e horizontal (juízos), intrínsecos à estética. A autora afirma que toda ética é um produto da imaginação, pois esboça uma ideia de senso comum. Ora, senso comum é um conceito abstrato. Por isso, ética envolve sempre um momento de imaginação, característica encontrada na estética.

Tendo em vista que a ética é um produto da imaginação (*poiesis*), seu efeito está ligado ao prazer. Entretanto, não há apenas um tipo de prazer. Conforme Valéry, existem diversos tipos de prazer – alguns até incomunicáveis, os quais a estética conseguiria alcançar.

Um prazer que às vezes se desenvolve até comunicar uma ilusão de compreensão íntima do objeto que o causa; um prazer que excita a inteligência, a desafia e a faz amar sua derrota; mais ainda, um prazer que pode despertar a estranha necessidade de produzir, ou reproduzir, a coisa, o acontecimento, o objeto ou estado ao qual ele parece vinculado, tornando-se por causa disso a fonte de uma atividade sem limite determinado. (VALÉRY, 1975, p. 21).

Em suma, a estética está ligada à arte, à fruição, ao prazer, às sensações e, ainda, ao pensamento e à ética. Estética é, destarte, a combinação desses elementos que gera o efeito de estranhamento que, conseqüentemente, é causado pela forma artística – no caso da literatura, pela forma narrativa. Tal estranhamento é necessário na sociedade porque ele implica em alteridade e ponderações sobre a ética.

O estranhamento gerado pela estética nos remete à noção de *aletheia* (conceito similar a *Zeitgeist*, uma verdade atrelada a uma realidade específica), que, segundo Herman Rapaport, “não é somente outra coisa além de humano, mas também inteiramente estranho à distinção metafísica entre seres e o Ser, na qual noções tradicionais do humano e da verdade artística têm sido baseadas”³⁴ (RAPAPORT, 1997, p. 18). Assim, a estética nos joga em um campo impossível de ser explicado racionalmente, apesar de também implicar na lógica e nas relações sociais. Como consequência imediata, a estética gera esse estranhamento que possibilita entender como é ser um outro. Isso é o mais perto que chegamos de uma espécie de verdade da arte. O efeito estético, então, possui um caráter de suspensão momentânea que provoca uma compreensão de caráter metafísico de alteridade.

Ainda, Hermann faz uma oportuna analogia da estética com o conceito de jogo – atividade lúdica, que funciona com representações –, pois ele pode ou não incluir a razão em suas regras, proporciona relações interpessoais e só acontece na própria experiência do tempo presente (sejam elas estranhas, diferentes, inusitadas). “A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz” (HERMANN, 2005, p. 40). Esse jogo nos põe diante de um estranhamento, digno de uma sociedade democrática.

Da mesma forma, isso ocorre na literatura e na ficção. A literatura só pode ser considerada literatura na medida em que o leitor participa do jogo ficcional. O leitor deve aceitar as regras da forma pré-definida. A experiência estética acontece nessa experiência de leitura. Traçando um paralelo, as relações entre ética e estética na literatura podem ser consideradas as relações entre forma e conteúdo. Obviamente, forma implica no conteúdo e vice-versa. No entanto, a estética se aproxima mais da forma, se considerarmos o efeito causado por ela, enquanto a ética se aproxima mais do conteúdo. O conteúdo da obra é muito mais pragmático, pois alude a problemas sociais ou os representa.

Ao longo de nossa pesquisa-ação, em que uma turma de alunos de ensino médio teve contato íntimo e direto com *Hamlet*, eles não estavam apenas discutindo, mas experienciando problemas sociais a partir desse texto literário de mais de cinco séculos. Nesse sentido,

³⁴ *is not only 'otherwise-than human' but also entirely alien to the metaphysical distinction between beings and Being on which traditional notions of the human and artistic truth have been based.*

Heliadora discute implicações estéticas e éticas no que tange às representações dos valores humanos em obras de Shakespeare:

Shakespeare retrata a humanidade tal como ela é *porque* – sem jamais abrir mão de um imenso amor e de uma inexaurível compaixão – ele a observou com tal objetividade que lhe foi possível identificar a mecânica das ações públicas, as motivações por trás das justificativas ostensivas, do mesmo modo por que penetrava as mais profundas motivações psicológicas nas ações privadas. E é claro que tudo isso seria inútil em termos dramáticos se, como poeta, ele não encontrasse formas imaginativas para expressar suas observações, criar com elas imagens equivalentes às sucessivas descobertas que sua sensibilidade e sua inteligência registravam. (HELIODORA, 2005, p. 150).

Especificamente sobre *Hamlet*, Bloom (2001) explica que um fator que aproxima leitores contemporâneos da peça não são fatores históricos em si, mas um reconhecimento de consciência.

O mundo de Hamlet não é, primordialmente, o da alienação social, ou da ausência (ou presença) de Deus. Antes, é o mundo do crescente eu interior que ele, às vezes, tenta rejeitar, mas que por ele é celebrado quase que continuamente, embora de maneira implícita. A diferença entre Hamlet e seus legatários, todos nós, pouco tem de histórica, pois em mais este aspecto ele está muito à nossa frente, sempre nos escapando. Experimentação é a característica singular da consciência sempre borbulhante de Hamlet; se não é capaz de conhecer totalmente a si mesmo, é porque é uma fonte eterna de sensibilidade, reflexão e sentimento, jorrando sem parar. (BLOOM, 2001, p. 505).

O que o autor chama de “fonte eterna de sensibilidade, reflexão e sentimento” é o que entendemos aqui por estética. Ao lerem, discutirem, alterarem o texto e encenarem, os alunos estão tendo esse conhecimento estético. E tudo isso se consolida não excluindo o conhecimento ético, posto que temas sociais como suicídio, morte, dilema moral e até temas posteriores à publicação da obra, como o feminismo, tiveram discussões em aula.

4.2 O LUGAR E O PAPEL DA LITERATURA EM SALA DE AULA

A literatura não ocupa um espaço de protagonismo na distribuição de disciplinas na educação básica do Brasil. Na grade curricular, comparada a outras disciplinas, a literatura é opaca se considerarmos a carga horária e os conteúdos programáticos. Isso é corroborado por políticas públicas, pois, como já mencionamos no capítulo 2, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 não a percebe como uma disciplina independente. Ela está atrelada à disciplina de língua portuguesa, que, por sua vez, integra a grande área do conhecimento de

linguagens e suas tecnologias. Ao subjugá-la ao ensino/aprendizagem de uma língua, a literatura parece funcionar como uma ferramenta para desenvolver habilidades de interpretação textual. Assim, na escola, muitas vezes, a literatura é um dispositivo usado para perceber dinâmicas linguísticas.

Ao tratar a literatura como um braço da língua portuguesa, a BNCC se mostra reducionista. Percebemos que o documento pouco se preocupa com uma formação e uma educação estética e crítica. Suas diretrizes caminham no contrafluxo desta pesquisa, posto que compreendemos a literatura como uma modalidade artística rica, expansiva e inesgotável. Proporcionar aos alunos da educação básica uma relação direta com a literatura é fundamental para a promoção de uma formação íntegra pessoal, social, ética e estética.

Porém, antes de projetar mudanças que favoreçam as condições para um ambiente propício a um ensino/aprendizagem, digamos, holístico, de literatura, precisamos entender, primeiramente, qual é, de fato, o lugar que a literatura ocupa em sala de aula. Essa contextualização deve ir além da BNCC e se basear nas práticas didáticas e nas diretrizes curriculares.

Na escola, a literatura não possui uma identidade própria, ocupando um entre-lugar na sala de aula. No entanto, de que modo nós, educadores, podemos contribuir para que esse problema seja superado?

Pressupomos, nesta tese, que é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na atual realidade de uma escola pública brasileira. Imbricada nessa premissa, está a ideia de que a literatura tem um necessário caráter pedagógico e formador, sobretudo na educação básica. Atualmente, em nossa sociedade multimodal, que está passando por uma crise de humanidade, empregar o ensino/aprendizagem de literatura para fomentar uma educação sensível e crítica é um importante investimento, já que, muitas vezes, os atuais processos de ensino/aprendizagem prescindem uma educação com um viés artístico e estético.

No Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola onde foi dinamizada a pesquisa desta tese, a literatura como componente curricular (cuja nomenclatura é literatura brasileira) é uma disciplina presente apenas durante o ensino médio. Durante o ensino fundamental, a leitura e a análise de textos literários ficam vinculadas à disciplina de língua portuguesa. Essa mesma sistemática acontece na maioria das escolas brasileiras.

Julgamos que o contato com textos literários deve acontecer o mais cedo possível na formação dos alunos para que eles mantenham contato com elementos estéticos e construam hábito de leitura. Contudo, o ensino médio é, talvez, a etapa mais propícia para o ensino/aprendizagem de literatura, visto que, bem como a disciplina, é um entre-lugar que passa

por uma crise de identidade. A configuração do ensino médio como entendemos hoje surge em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB definiu que a educação básica no Brasil deve ser dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O ensino médio, etapa final da educação básica, é composto por três anos letivos, sendo obrigatória a matrícula para pessoas com menos de 18 anos que concluíram o ensino fundamental. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 2016). As metodologias de ensino/aprendizagem e as burocracias sistemáticas do ensino médio, entretanto, não se diferem das do ensino fundamental.

Destarte, o ensino médio, não raro, é tido como apenas uma extensão do ensino fundamental. Ademais, por vezes, ele é considerado uma modalidade vazia, porque, apesar de ser parte constituinte da educação formal, não possui uma especialização específica, como acontece no âmbito do ensino superior ou de cursos técnicos. Valendo-se de um esvaziamento de objetivos e do fracasso do ensino médio, movimentos de reforma presumem que essa modalidade deve ter um caráter utilitário e instrumental. É esse tipo de lógica, por exemplo, que subjaz à proposta de ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul.

Levando em conta esse panorama, o ensino médio é, muito provavelmente, a etapa educacional mais suscetível a debates em relação à sua identidade, às suas funções, aos seus objetivos e aos seus processos de ensino/aprendizagem. Nora Krawczyk (2009) argumenta que esse amplo debate sobre o ensino médio acontece desde sua criação. A pesquisadora afirma que, embora muitos educadores e pesquisadores sigam discutindo acerca de uma perda da identidade do ensino médio, o cerne da questão está em sua gênese, já que essa etapa de ensino nunca teve uma identidade definida, “a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Se já é difícil para pesquisadores e educadores chegarem a um consenso sobre as definições, as identidades e os objetivos do ensino médio, essa tarefa é ainda mais árdua para os próprios adolescentes que estão cursando. Quais seriam as significações que os jovens podem fazer do ensino médio se até mesmo a fundamentação desse sistema se mostra frágil e vacilante? Muitos jovens o cursam apenas porque, além de ser legalmente obrigatório, muitas vagas no mercado de trabalho exigem sua conclusão ou por ser uma condição para prestar um vestibular ou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), prova necessária para ingressar em boa parte das instituições de ensino superior brasileiras.

Diferentemente do ensino fundamental, etapa que se aproveita de uma pedagogia mais lúdica e flexível, o ensino médio é estrutural e didaticamente mais rígido. Miguel Arroyo justifica que esse caráter se dá em virtude “de seu papel de preparar para o ensino superior, para o vestibular-ENEM, para o trabalho” (ARROYO, 2014, p; 68). Assim, a partir de vínculos com o ensino superior e com o mercado do trabalho, o ensino médio se torna cada vez mais uma ponte, uma ligação, e menos um ambiente distintivo e idiossincrático.

Arroyo (2014, p. 68) argumenta que uma das razões sociais que trouxe essa crise identitária ao ensino médio no Brasil foi a sofisticação do ensino superior, hierarquizando-se em níveis internos cada vez mais segmentados. Outro motivo para explicar os problemas inerentes ao ensino médio, de acordo com Nora Krawczyk (2009), é que, nas últimas duas décadas, ocorreu, no Brasil, uma reformulação da escola pública que não acompanhou as transformações e os contextos sociais:

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2009, p. 7).

No Brasil, as etapas do sistema público ensino têm diferentes provedores. Segundo a constituição federal (BRASIL, 2016), o município é o gestor da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto o ensino médio é prioridade do governo estadual. Já no tocante ao ensino superior, a união é responsável pelas universidades federais e pela coordenação financeira e técnica dessa etapa. Por isso, a sistemática e a organização do ensino médio variam de acordo com cada unidade federativa.

Nomeadamente, o sistema do ensino médio no Rio Grande do Sul, onde esta pesquisa foi dinamizada, passou por uma reformulação no ano de 2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2014). A partir de então, o ensino médio passou a se chamar ensino médio politécnico. Entretanto, não foi somente o nome que mudou: a organização das disciplinas, a avaliação e os fundamentos basilares foram reconfigurados.

Com essa mudança, as disciplinas continuam a ter períodos próprios; porém, agora fazem parte de quatro grandes áreas do conhecimento. São elas:

- a) Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia);
- b) Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia);
- c) Ciências da Linguagem (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Literatura Brasileira);

d) Matemática (única disciplina que tem uma área própria);

A avaliação não acontece mais dentro da própria disciplina, apenas nas áreas. Por exemplo, os alunos não são avaliados pelo desempenho na disciplina de língua portuguesa por si só, mas pela performance na área das ciências da linguagem. Ainda no que tange à avaliação, no ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul não se usa mais valores numéricos, mas três conceitos: CSA (capacidade satisfatória de aprendizagem), CPA (construção parcial da aprendizagem) e CRA (capacidade restrita de aprendizagem).

A justificativa para essa reestruturação na organização e na mecânica do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul é a busca por uma formação integrada, que

...deve ser assumida como princípio educacional, propondo uma pesquisa que possa superar o pragmatismo que reduz a educação à sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, de ética, de economia e dos direitos dos trabalhadores, do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa, do processo de aprendizagem nos múltiplos saberes, especialmente nos parâmetros da politecnicidade e retomar o currículo de forma não adestradora, não fragmentada. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 2-3).

Esse pretexto, embora bem fundamentado teoricamente, não considera, de forma explícita, práticas artísticas como princípios formadores fundamentais. Não obstante um dos fundamentos do ensino médio politécnico seja facilitar uma educação “direcionada à preparação para o trabalho, não à preparação para o emprego, mas à formação omnilateral (todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade” (SEDUC, 2014, p. 3), essa reformulação parece deixar pouco espaço para as artes ou para o ensino/aprendizagem de literatura.

Consoante José Azevedo e Jonas Reis, o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul objetiva

...a articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo. Nesse contexto, a politecnicidade materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 39).

Notamos que o texto sequer se refere a uma educação estética ou a processos de ensino/aprendizagem das artes como objetivos do ensino médio. Essa omissão aponta para a diferença que é dada entre saberes e habilidades.

Tomemos como base a disciplina de arte. Ela representa um quinto das matérias da grande área de ciências da linguagem, enquanto matemática compõe uma área própria. Ainda em relação à disciplina de arte, que engloba diferentes modalidades, temos um problema em relação ao tempo: quando comparada a outras disciplinas, ela fica restrita a poucos períodos. Cada escola possui autonomia para decidir a quantidade de períodos que cada área do conhecimento terá. No Instituto Estadual Olavo Bilac, no ano de 2018, havia apenas um período semanal da disciplina. A reformulação do ensino médio de 2011 no Rio Grande do Sul reforça, portanto, um predomínio ainda maior de disciplinas historicamente prestigiadas na educação por priorizarem saberes lógicos, como matemática e português (quando adota uma abordagem meramente gramatical e ortográfica), em detrimento de outras que possuem um apelo estético ou crítico, como literatura, arte ou filosofia.

Desse modo, o atual sistema dessa etapa de ensino no Rio Grande do Sul é paradoxal. Ora, o ensino médio se intitula politécnico; ou seja, ele tem o dever de proporcionar aos estudantes processos de ensino/aprendizagem que contemplem diferentes técnicas e saberes. No entanto, ao mesmo tempo, a estruturação atual aglutina diversas disciplinas em áreas específicas.

Na contemporaneidade, estamos cada vez mais expostos a um amplo leque de tipos de linguagens sendo comunicadas em diferentes suportes ou canais. Portanto, os estudantes de hoje necessitam estar em contato com múltiplos níveis de análise. Desse modo, precisamos expandir as disciplinas da grande área da linguagem. Sob esse prisma, o ensino/aprendizagem do maior número possível de modalidades artísticas e formas de linguagem, como música, teatro, artes visuais, literatura, cinema e fotografia, mostra-se extremamente importante. Quanto mais amplo for o alcance dessas formas de linguagem artística, melhor será o escopo de leitura de mundo que os alunos terão.

Referindo-nos especificadamente ao ensino/aprendizagem de literatura, notamos que esta disciplina possui duas restrições. A primeira é de ordem geográfica, pois ela se chama literatura brasileira, de modo que o conteúdo programático prevê leitura de, majoritariamente, textos nacionais. Há algumas exceções, pois também está prevista a leitura de obras de Portugal, visto que a literatura referente ao período colonial do Brasil é fundamentalmente portuguesa.

A segunda restrição é de ordem estrutural e se refere à área do conhecimento: literatura brasileira é uma disciplina pertencente às ciências das linguagens. Nesse caso, o ensino/aprendizagem de literatura parece estar diluído na área e subordinado apenas à leitura e à interpretação de texto. A literatura – não só como disciplina, mas também como arte –, então,

aparenta operar como uma ferramenta linguística, tendo minimizados seus valores artísticos que podem acarretar o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem mais estético.

Inclusive, se formos considerar os conteúdos programáticos da disciplina, percebemos que há mais um entrave nos processos ensino/aprendizagem de literatura. Durante os três anos do ensino médio, o foco é a periodização literária no Brasil. Conteúdos como escansão, estilística ou figuras de linguagem fazem parte do cronograma, mas não chegam a ser relevantes se comparados ao estudo dos períodos literários no Brasil. Desse modo, o ensino/aprendizagem de literatura na escola possui um viés mais histórico do que artístico ou estético.

Compreendemos, todavia, que os conteúdos programáticos são baseados nas competências do ENEM. Essa diretriz facilita a elaboração curricular da disciplina de literatura brasileira. Por outro lado, essa escolha torna a disciplina um pouco reducionista. Isso porque, de certo modo, há menos espaço para a leitura de autores regionais ou estrangeiros e menos espaço para fruição e análise literária. Atividades e exercícios de criação literária são deixados ainda mais em segundo plano.

Nesta tese, defendemos que a escola deve fomentar processos de ensino/aprendizagem de literatura com uma abordagem de valores universais. A literatura deve ter um espaço em sala de aula de modo que não fique restrita a textos específicos ou que funcione como um reflexo de períodos históricos. Acreditamos que os processos de ensino/aprendizagem de literatura devem se basear em fundamentos artísticos e humanizantes e na sua fruição, fazendo os alunos manterem relações íntimas com os textos. Compreendemos que é importante para os alunos estudarem a periodização literária, mas a questão que estamos contrastando é o foco e a importância que atualmente esse conteúdo possui em aulas de literatura.

A abordagem da literatura em sala de aula não como uma modalidade artística, mas como uma vertente da disciplina de língua portuguesa ou até mesmo da história, restringe a potência estética e ética que ela tem. Esse sistema pode se tornar um tanto problemático para os estudantes porque, como resultado, pode inibir o gosto pela literatura ou até gerar um falso preconceito em relação à leitura de textos literários.

Por outro lado, não pensamos na literatura como uma disciplina elitista ou que mereça um espaço exclusivo e diferenciado em sala de aula. Devido à sua capacidade formativa e aos efeitos dos textos literários, a literatura é um ótimo recurso pedagógico para também trabalhar conteúdos de outras disciplinas. Reconhecemos sua versatilidade.

Entendemos que a literatura não precisa ter um papel acessório no ensino/aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a pesquisadora Marion Gottschalk (2003, p. 21) explica como o texto literário, apesar de não ser priorizado em sala de aula, tem implicações positivas nas disciplinas

de língua adicional (inglês ou espanhol, por exemplo) no sistema educacional brasileiro. Seu estudo sustenta o que o texto literário, em aulas de língua adicional, é mais benéfico para alunos que outros gêneros textuais. No entanto, o que acontece na maioria das aulas de língua adicional é que há uma predileção em usar um texto informativo, pelo fato de ser mais de fácil acesso, ter um vocabulário mais claro e possuir factualidade e objetividade, o que facilita a identificação de informações específicas. O problema é que a preferência desse gênero em detrimento do gênero imaginativo (texto literário, por exemplo), geralmente leva os alunos a manterem menos discussão. Apesar de ser um gênero textual socialmente importante, ele é datado e descartável.

Talvez uma das razões para o uso escasso de textos literários em sala de aula esteja na baixa representatividade desse gênero em livros didáticos de língua adicional. Em sua pesquisa feita sobre livros didáticos no Brasil, Gottschalk apontou que algumas editoras e alguns autores não parecem estar interessados em textos literários ou não acham que eles sejam relevantes para compor os livros didáticos (GOTTSCHALK, 2003, p. 60). Ora, se muitos educadores planejam suas aulas a partir de livros didáticos e eles contêm poucos textos literários, logicamente esse gênero textual terá menos chance de aparecer em atividades na escola. Uma aula de língua adicional tem um bom potencial para se trabalhar com texto literário.

Mária Kostelníková et al. (2001) listam uma série de benefícios que o uso de textos literários tem em aulas de língua estrangeira:

- Melhoria da competência linguística e da consciência de língua pelo estudante a partir da percepção que textos literários oferecem vários exemplos de uso da língua em questão;
- Desenvolvimento da habilidade de concentrar-se no conteúdo – textos literários, de fato, têm conteúdo; eles contêm informações, ideias e pensamentos. Eles se dirigem a pessoa como um todo e, portanto, ao fomento da aquisição da linguagem subconsciente;
- Uso de habilidades de leituras necessárias: previsão e interpretação;
- Estímulo de outras atividades com relação à linguagem – o texto literário pode estimular processos: atividades que requerem discussão, análise e resposta criativa;
- Interesse em leitura suplementar – ao selecionar textos apropriados, nós podemos estimular uma motivação positiva dos alunos, para que textos desconhecidos em língua adicional não sejam rejeitados ou apresentem resistência;
- Leitura independente e ensino/aprendizagem autônomo – se o aluno estiver interessado em uma língua adicional, ele ou ela provavelmente continuará praticando a leitura em seu tempo livre.³⁵ (KOSTELNÍKOVÁ et al, 2001, p. 87).

³⁵ - *Improvement of the learner's linguistic competence and language awareness as literary texts offer numerous examples of authentic use of the target language;*

- *Development of the skill to concentrate on content – literary texts do have content; they carry information, ideas and thoughts. They address the whole person and thus subconscious language acquisition fostered;*

- *Use of necessary reading skills: prediction and interpretation;*

- *Stimulation for further language activities – the literary text can stimulate processes: activities which require discussion, analysis, and creative response;*

- *Interest in further reading – by selecting appropriate texts we can stimulate a positive motivation in the learners so that unknown texts in the foreign language are not rejected and opposed;*

Além das competências linguísticas elencadas por Kostelníková, podemos adicionar outras, como manter contato com uma linguagem conotativa, ter acesso a vocabulários e léxicos que não são do cotidiano do leitor e entender formações sintáticas complexas. Afastando-se da área da linguagem, há também benefícios culturais e saberes artísticos que podem ser dinamizados através da literatura: o debate sobre questões éticas, históricas, sociais e culturais; a manutenção de uma formação estética; a promoção de elementos de diferentes culturas; a ampliação de visões e de leituras de mundo; e o incentivo à criatividade.

Tais competências, entretanto, não são exclusivas do ensino/aprendizagem de uma língua adicional. Elas podem ser aplicadas a qualquer disciplina de qualquer área do conhecimento. Podemos, por exemplo, aprender conteúdos de química através de textos literários. Todas essas habilidades são, com efeito, importantes para uma educação integral que a escola visa: formar cidadãos críticos e autônomos.

Há uma incongruência entre a potência que a literatura tem para ser abordada no contexto do ensino médio brasileiro e o espaço que ela, de fato, tem em sala de aula. As atividades referentes à literatura são dinamizadas com uma supressão de seus valores estéticos e do seu caráter artístico. Anuímos que a literatura merece um papel de protagonismo em sala de aula e que ela seja explorada como uma modalidade artística capaz de ressignificar realidades, além de proporcionar novas leituras e visões de mundo para estudantes de nossa sociedade.

A literatura deve ser entendida e estudada como uma forma de enriquecer valores éticos e estéticos de leitores de diferentes contextos. A literatura – bem como qualquer outra modalidade artística – consegue humanizar nossas percepções e sensibilidades, sobretudo em um contexto desumanizado como o nosso. Ela lida com aspectos nucleares da condição humana. Considerando que os participantes de nossa pesquisa-ação são adolescentes, a literatura pode vivificar emoções que eles tenham ou possam vir a ter. Para Antonio Candido (2011, p. 177), a literatura age indispensavelmente a favor da humanização e, por isso, “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar”.

É através da literatura que entendemos melhor o funcionamento de emoções e de valores éticos e estéticos; é só pela leitura que mantemos um contato íntimo e direto. Nesse sentido, ao propormos a esses alunos a experiência de ler atentamente um texto shakespeariano na íntegra,

- Independent reading and autonomous learning – if the learner is interested in reading in the foreign language, he/she will most probably continue reading in his/her spare time.

conseguimos explorar essas potencialidades. As peças de Shakespeare trazem em si emoções que jorram através das palavras, pois elas foram escritas para serem lidas em voz alta ou encenadas.

Ler Shakespeare na escola é um mito a ser quebrado. Muitas vezes, educadores preferem evitar textos literários longos ou textos dramáticos por julgarem que eles têm uma linguagem mais difícil e que apresentam uma profundidade narrativa que os alunos não conseguiriam entender. O texto dramático tem certa complexidade e profundidade, mas essas questões operam em diferentes níveis para todas as pessoas. Negar aos alunos uma experiência com texto literário, seja pelo motivo que for, é uma forma de subestimar a capacidade de ensino/aprendizagem.

A experiência com *Hamlet* na escola mostrou que os alunos participantes desta pesquisa-ação conseguiram tirar proveito do texto literário tanto através da leitura individual quanto do debate coletivo em sala de aula. Individualmente, os estudantes tiveram que enfrentar as dificuldades inerentes desta leitura. Já no debate coletivo sobre a obra, a turma criou um ambiente favorável para o compartilhamento de ideias e de opiniões sobre os diversos temas que surgiram durante a leitura.

Ao longo desse processo, o professor exerce um papel fundamental nesses dois momentos. Quanto à leitura individual, deve identificar as dificuldades de cada aluno – ou mesmo trabalhar para prevêê-las – para que os problemas específicos possam ser superados. Já no debate coletivo, serve como um facilitador, agenciando os temas no tempo e no espaço específicos. Ainda, é importante que o professor incentive e motive os alunos durante todo o processo. Não tomamos aqui o professor como um mediador do debate, pois às vezes é importante que os próprios alunos conduzam o debate através da leitura. O que o professor deve fazer é fornecer o máximo de ferramentas e dispositivos para que a leitura e o debate aconteçam de forma saudável, inclusiva e democrática em sala de aula.

Atividades com textos dramáticos em sala de aula ainda contam com um agravante: uma educação corporal. Essa habilidade não é simples de se desenvolver em sala de aula, visto que é um processo gradual que ultrapassa o texto escrito. Porém, ao optarmos por um texto dramático, essa dimensão em que o texto opera não pode ser excluída. Por isso, os ensaios em um palco se tornaram aulas importantes durante o processo de ensino/aprendizagem da peça.

O texto dramático ou literário, não diferente de outros gêneros, possui múltiplas facetas que devem ser levadas em conta nos processos de ensino/aprendizagem. Desse modo, ao dinamizarmos atividades com textos literários em sala de aula, estamos adentrando no campo dos multiletramentos.

Multiletramentos é uma forma de pensar o letramento – isto é, o desenvolvimento pedagógico de capacidades de leitura e escrita de diferentes gêneros em práticas sociais – de forma multissemiótica (ou multimodal) e multicultural. Roxane Rojo (2012, p. 13) explica que o termo pedagogia de multiletramentos é oriundo do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, resultante de um colóquio no Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996. O manifesto clamava pela urgência dessa pedagogia na sociedade contemporânea, abrangendo “esses dois ‘multi’ — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Ainda sobre o conceito de multiletramentos, a pesquisadora explica que ele é uma evolução do que entendemos como letramento:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

Os dois termos-chave para entender a pedagogia de multiletramentos – multiculturalidade e multimodalidade – são elementos que permearam a experiência da leitura de Shakespeare na escola. No que tange à multiculturalidade, entendemos que *Hamlet* é um texto culturalmente híbrido, pois agrega elementos da linguagem coloquial e da linguagem culta. Para além disso, a leitura deste texto dramático inglês do começo do século XVII promove um diálogo interessante com os jovens que, em sua maioria, nasceram no século XXI. Durante a dinamização desta atividade com *Hamlet*, podemos dizer, pois, que houve um constante intercâmbio cultural a partir das ressignificações que os jovens realizaram em relação à linguagem e ao contexto histórico do texto.

A presente pesquisa-ação está em consonância com esse paradigma no tocante à multimodalidade e aos diferentes meios e formas de significação que o texto possui. Embora Rojo (2012) entenda que esse conceito seja sinônimo de hipermidialidade de um texto a partir de novas tecnologias, nesta pesquisa, usamos apenas o texto dramático (ainda que alguns alunos tenham pesquisado sobre *Hamlet* por conta própria em outras mídias). Mesmo assim, não é correto afirmar que a multimodalidade não está presente em um texto dramático, pois a leitura da peça pressupõe que ela seja declamada ou encenada. Por isso, no texto dramático, estamos

lidando com diferentes modalidades semióticas, como a dramaticidade, a linguagem corporal, a postura vocálica e a entonação.

Sobre os benefícios da linguagem corporal para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, Augusto Boal reflete que

...o corpo, no trabalho como no lazer, além de produzi-los, responde aos estímulos que recebe, criando, em si mesmo, tanto uma máscara muscular como outra de comportamento social que atuam ambas, diretamente sobre o pensamento e as emoções que se tornam, assim estratificadas. Os jogos [teatrais] facilitam e obrigam a essa desmecanização sendo, como são, diálogos sensoriais onde, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade que é a sua essência. (BOAL, 1991, p. 16).

Portanto, esta experiência com Shakespeare na escola se configura como uma atividade que se valeu da pedagogia de multiletramentos ao estabelecer um diálogo com diferentes elementos culturais e ao entender que o texto dramático opera em diferentes níveis de significação e de linguagem.

Um desafio desta pesquisa foi confrontar as temáticas que *Hamlet* traz com os tipos de sujeitos que estavam em sala de aula no terceiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac em 2018. Uma característica da escola pública é ser um espaço plural de educação, com ampla diversidade de classe, raça e gênero. O sistema público educacional é um ambiente que deve ser universal, visto que a educação é um direito fundamental. Desse modo, para a pesquisa, foi muito importante conhecermos os jovens com quem estávamos trabalhando. Em um contato inicial com os participantes desta pesquisa, notamos que expressões artísticas contra-hegemônicas, como o grafite, a dança de rua e o rap, têm expressão significativa no imaginário dos estudantes.

Nossa experiência na escola precisou capturar a energia latente desses jovens e transformá-la em energia criativa a partir da leitura de um texto dramático que comunica valores de uma herança cultural com a qual eles não estão acostumados. Não obstante, proporcionar a leitura de um texto não usual em aulas de literatura brasileira é uma prática significativa para uma educação mais democrática. Acreditamos que sujeitos à margem da sociedade, como alguns dos participantes da pesquisa, têm plenas faculdades de fruição literária.

Há quem pense que apenas uma “elite cultural” teria competência para ler e fruir de textos considerados clássicos ou canônicos. Essa visão elitista do ensino/aprendizagem de arte é um aforismo, pois a literatura causa efeito nos sentimentos e nas emoções, estímulos naturais que todos os seres humanos têm indiscriminadamente. Negar a literatura às pessoas é um preconceito classista.

O próprio termo elite cultural é, de certo modo, insustentável, pois nem toda a elite possui um grande escopo cultural. Ademais, cultura é um conceito abrangente, impossível de se mensurar e de ser comparado. De acordo com Antonio Candido, as classes dominantes são hipócritas quando afirmam que somente elas podem apreciar genuinamente artefatos culturais e artísticos.

É revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las – o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente (*sic*) desprovidas da percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as fruem por mero esnobismo, porque este ou aquele autor está na moda, porque dá prestígio gostar deste ou daquele pintor. (CANDIDO, 2011, p. 193).

A escola é vista por muitas pessoas como um lugar de desesperança. Contudo, preferimos considerá-la um ambiente de aposta. Com efeito, é desafiador propor atividades sob à luz de uma educação estética e crítica enquanto muitas das sistemáticas e dos vícios da engrenagem escolar apontam para uma educação antiestética ou anestésica. Notamos isso desde a elaboração curricular e organização das disciplinas até os espaços físicos – clausurados e restritos – que, às vezes, se assemelham a uma prisão.

Os espaços escolares são recorrentemente temas de discussões, sobretudo para os jovens que fazem parte deles. Os jovens atuam de modo participativo nesses espaços, ocupando-os e ressignificando-os.

Antes de adentrarmos nos alicerces dessas relações, gostaríamos de conceituar o termo juventude – ou melhor, juventudes –, para fundamentar esta discussão. Segundo Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), a juventude é um conceito diferente e mais amplo que a adolescência – embora seja comum vê-los como sinônimos. Adolescência é uma etapa mais ampla de uma idade de vida. Esta, por sua vez, chamamos de juventude. Ainda de acordo com os autores, o emprego desse conceito deve ser feito no plural, visto que a juventude é uma construção sócio-histórica-cultural que se transforma em diferentes contextos:

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de *juventudes*, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO; DAYRELL, 2014 p. 112, grifo dos autores).

As juventudes, nesse paradigma de uma construção sócio-histórica-cultural, pressupõem a ideia de atitudes e participação. Isso só pode ocorrer nos espaços que os jovens ocupam e, frequentemente, essa experiência é catalisada nos ambientes escolares. Dayrell e Carrano (2014) explicam que a ideia de participação é particularmente sensível às juventudes, posto que nessa etapa da vida há um ímpeto de demarcar seu tempo e espaço, criando, assim, um ambiente de pertencimento.

A noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à *presença ativa* dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a *experiência participativa*, por sua própria natureza, é uma experiência educativa e formativa. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 121, grifos dos autores).

Um dos deveres da escola, portanto, é proporcionar, aos jovens, um ambiente participativo e democrático que eles possam ocupar para atuarem livremente em manifestações culturais próprias das juventudes ou propostas pelos profissionais da educação. Da mesma forma que a arte, a escola funciona como uma antecipação de vivências. Mais que em qualquer outro lugar, prover uma educação estética e, conseqüentemente, ética é essencial para o desenvolvimento das juventudes. É lá que os jovens têm contato com o diferente, com o outro, com o contraditório, com diversas visões de mundo. Por possuir regras próprias, a escola tem o papel de organização social, já que uma de suas funções é formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática.

A literatura, nesse contexto, mostra-se como uma modalidade artística que atua como instrução humana e social. Ela é um poderoso instrumento da área da didática, “entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Sob a perspectiva de uma educação mais participativa, as (diferentes) juventudes devem exercer um papel central no processo ensino/aprendizagem. Afinal, o sujeito mais importante nesse processo, a quem serve a educação, é o aluno. Qualquer experiência pedagógica deve ser plural e inclusiva a fim de ter um alcance significativo para os estudantes em seus contextos sócio-histórico-culturais.

A experiência didática com *Hamlet* que os alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac tiveram em 2018 foi um exemplo de atividade do tipo. Os procedimentos não se restringiram à leitura do texto dramático. Os alunos precisaram entendê-lo para, posteriormente, criarem sua versão da peça. Por fim, o grupo ainda teve exercícios de teatro e ensaios para encenar a peça.

A partir dessa discussão conceitual, tentamos formular uma resposta para a pergunta do título deste capítulo: é possível ensinar/aprender arte na escola? A resposta, sem sombra de dúvidas, é afirmativa. Independentemente da modalidade artística, ela não só pode como deve aparecer como protagonista nos processos de ensino/aprendizagem. Assim, a arte na escola precisa ser tratada como práticas de formação estética e ética, e não apenas como pontes ou ferramentas a serviço de conteúdos de outras disciplinas.

Desse modo, julgamos que, mais importante que perguntar se é possível ensinar arte na escola, é conjecturar como podemos ensinar/aprender arte na escola e por que fazê-lo. Apesar das diretrizes da BNCC e da estruturação do ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul não apontarem para esse paradigma, a arte – e aqui incluímos a literatura – é uma disciplina que merece mais atenção em sala de aula. Através do contato íntimo e direto com a arte, os alunos podem ter experiências participativas de fruição, além de uma educação estética e ética, que, muitas vezes, seja por motivos práticos (como a carga horária reduzida em relação a outras disciplinas) ou seja por razões políticas-pedagógicas (como a organização dos componentes curriculares e dos conteúdos programáticos), é esquecida no espaço escolar.

Essas duas perguntas – como ensinar/aprender arte na escola e por que fazê-lo – devem ser norteadoras dos processos de ensino/aprendizagem de arte na escola, visto que os procedimentos metodológicos e a discussão ontológica para tanto são o gérmen da educação. Proporcionar aos alunos a chance de pensarem em funções, consequências e objetivos do que está sendo estudado facilita a ressignificação de práticas e experiências estéticas em sala de aula. Tal percepção também é um modo de os jovens (re)criarem sentidos para os espaços escolares, uma vez que os alunos devem ser sujeitos atuantes nos ambientes de socialização e ensino/aprendizagem.

No próximo subcapítulo, discorreremos sobre os benefícios da encenação e das práticas de teatro para educação. Esse elemento se mostrou importante em nossa pesquisa-ação, pois, como os alunos trabalharam com um texto dramático para ser lido em voz alta em um palco, a encenação era intrínseca à proposta.

4.3 REFLEXÕES SOBRE OS BENEFÍCIOS DO TEATRO E DA ENCENAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os saberes dinamizados com a experiência com *Hamlet* na escola ultrapassam valores e técnicas literárias. Considerando que o objeto desta pesquisa-ação é uma peça dramática, necessitamos também construir um referencial teórico acerca das relações entre o teatro e a didática.

Inicialmente, gostaríamos de deslindar dois conceitos centrais nesta seção: teatro e encenação. Compreendemos o teatro como um termo amplo e geral, uma modalidade artística em que atrizes e atores dramatizam cenas e/ou histórias. Essa modalidade possui raízes históricas na Antiguidade e tem gerado influência e implicações no contexto sociocultural até hoje. Já por encenação, entendemos que esse conceito é o conjunto de técnicas e práticas utilizado para e no teatro. A encenação é um método que engloba ensaios, memorização, postura, expressividade, movimento, repetições, projeção vocal e atividades de *role playing*.

Há muito tempo, o teatro tem sido usado como recurso didático, antes mesmo da literatura. Uma das razões para isso é a dificuldade que havia para registrar e compartilhar textos escritos na época. Inclusive, as primeiras críticas poéticas, com Platão e Aristóteles, não discriminavam os conceitos de teatro e literatura – embora atualmente alguns discernimentos sejam evidentes. O teatro e a tradição oral estão intimamente ligados, muito antes da época de Shakespeare; por isso, depreendemos, nesta seção, um apanhado histórico da relação entre teatro e educação.

Desde a Grécia na Idade Antiga, nos séculos VI e V a. C., o teatro “foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível [...]. O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora educacional no mundo ático” (COURNEY, 2001, p. 5). Entretanto, devemos nos atentar para o fato de que o acesso à educação na antiguidade grega era restrito. Para essa civilização, a democracia se referia apenas a pessoas que tinham condições de votar em assembleias e de participar em atividades públicas. Nesse sentido, estavam excluídas pessoas escravizadas, mulheres e crianças.

O teatro grego, entretanto, não funcionava apenas como uma forma lúdica de educação. Complementando a afirmação de Richard Courtney (2001), Márcia Cristina Cebulski (2007) argumenta que o teatro era um organizador dessa sociedade grega:

A história do teatro mostra que o teatro grego tinha uma função didática muito importante no sentido de organizar o pensamento e a vida comunitária das cidades gregas. Os festivais organizados por ocasião da primavera movimentavam a vida da pólis e multidões formavam o público que acorria aos teatros ao ar livre para apreciar encenações que versavam sobre os temas profundamente humanos: suas paixões e desatinos, os valores éticos que permeavam ou não suas ações e consequências (*sic*) advindas do uso ou da falta da liberdade nas decisões e no posicionamento perante a realidade. O teatro grego era o teatro cívico por excelência, pois dialogava com o povo incitando-o a conhecer sua história e a se reconhecer na história, num caráter francamente pedagógico. (CEBULSKI, 2007, p.28).

Não podemos comparar as bases do sistema educacional da Grécia antiga com a organização e o modo da atual educação brasileira, que é universal e obrigatório. Porém, é interessante constatar que o teatro, em ambos os contextos, mostra-se um gênero com potência para ser usado na educação, na fruição estética e no âmbito de debates cívicos e políticos.

Na Idade Média, as relações entre teatro e educação se intensificaram. Uma instituição que teve influência direta para isso foi a Igreja Católica. Essa aproximação não se deu em decorrência de uma campanha do Estado para a valorização do gênero dramático na pedagogia, mas de uma proposta para educadores se valerem do teatro como uma forma de catequização. Cabe ressaltar que muitos dos educadores europeus na Idade Média eram vinculados à igreja católica.

Inspirada em cantos gregorianos, muito populares na época, a dramatização teatral sob o viés catequizante medieval iniciou na França no século XII. As peças francesas desse período se chamavam ditirambos e eram encenadas “para dar vivacidade a trechos bíblicos dramáticos os quais eram de difícil compreensão para o público religioso, mas que através da ação dramática facilitou a compreensão por parte do povo, pois havia harmonia da cena e plateia” (ENCINA, 2012, p. 60-61).

No entanto, foi no fim da Idade Média e no início do Renascimento que algumas técnicas de dramatização foram melhor desenvolvidas e transpostas para a educação formal da época. A era elisabetana na Inglaterra, contexto em que Shakespeare nasceu e viveu, favoreceu a promoção do teatro para o público em geral e para os centros de educação. Shakespeare, inclusive, que na infância teve contato com o teatro como espectador de grupos de rua, começou a amadurecer seu gosto pelo teatro na escola. Nessa época, o apreço de monarcas europeias pelo teatro, como Elizabeth I na Inglaterra, era um fator relevante para o fomento do ensino/aprendizagem dessa modalidade artística. Ainda assim, a educação do começo da Idade Moderna se assemelhava à da Grécia antiga no tocante a restrições referentes a classes sociais (a educação não era universal) e a gênero (mulheres não eram permitidas no teatro na era elisabetana).

No Brasil, os primeiros registros formais do teatro e da encenação como recursos didáticos datam da época do Brasil Colônia. Similarmente ao que ocorria na Idade Média na Europa, os padres jesuítas organizavam peças teatrais para serem encenadas em comunidades indígenas brasileiras. Essas dramatizações possuíam um viés explicitamente catequizante, posto que o objetivo dessas peças era inculcar valores do catolicismo nos indígenas.

Para tanto, contudo, era necessário que os jesuítas soubessem a língua dos indígenas. Nesse sentido, de acordo com Mariana Encina (2012, p. 60), a língua, que poderia ser um problema, tornou-se um poderoso fator aglutinante, pois os jesuítas, “no processo de catequização e de aproximação com os indígenas, estudaram a língua Tupi, escreveram e organizaram peças teatrais nas aldeias para que pudessem obter a confiança dos indígenas e observar o processo de expressão dos seus universos simbólicos de maneira natural”. Assim, os jesuítas se valeram do teatro e das encenações como um processo de aproximação com a cultura indígena, estranha e nova para os europeus, a fim de criar uma ferramenta para pregar uma doutrina religiosa.

Esses primeiros registros de práticas teatrais usadas na educação no Brasil Colônia são controversos. Alguns pesquisadores, como afirmam Julio Aquino e Sidmar Gomes (2009, p. 4), não consideram essas práticas como teatro propriamente dito, visto que elas serviram exclusivamente com fins de introduzir valores do catolicismo para a população indígena que estava no Brasil no século XVI. O teatro, como modalidade artística, a despeito de ser indissociável de discursos e de ideologias, não deve servir doutrinas. Vincular uma doutrina a uma modalidade artística é tolher-lhe a liberdade e os valores estéticos, qualidades intrínsecas da arte.

Podemos afirmar, portanto, que a gênese do teatro no Brasil é um reflexo do processo de colonização do país. Fernando Peixoto (1989, p. 62) afirma que “o teatro brasileiro, inserido no processo mais amplo e abrangente da cultura nacional, formou-se e constituiu-se, através dos tempos, num movimento dialético de valores próprios em constante confronto com valores chegados através de colonizadores e invasores”.

Não podemos declarar que os indígenas brasileiros não sabiam o que era teatro. Considerando o que sabemos sobre a cultura deles, há evidências de que os indígenas usavam elementos típicos da teatralidade em diversas atividades do cotidiano. Como exemplos, podemos citar as danças, os cantos, a ornamentação, a pintura corporal, a disposição de objetos e os rituais das aldeias. Entretanto, embora haja similaridades em determinados movimentos ordenados e em funções que as pessoas exercem, não podemos confundir rituais e teatralidade, porque os rituais possuem funções e finalidades específicas, além de uma simbologia própria.

O que podemos inferir é que houve um processo de apagamento histórico da cultura indígena e de seus elementos artísticos, aspectos que poderiam nos levar a constatações mais concretas sobre práticas de encenação antes da chegada dos jesuítas.

As peças teatrais das missões jesuítas durante o Brasil Colônia, a despeito de serem usadas no sentido de promover uma doutrinação de valores católicos, não estavam presentes na educação formal. As primeiras manifestações teatrais no Brasil de forma didática “teriam despontado na transição do século XIX para o século XX, por meio de peças curtas representadas por e para crianças; iniciativas que se davam nas escolas, por ocasião de comemorações de datas cívicas, ou nos domicílios em geral em datas natalícias” (AQUINO; GOMES, 2019, p. 4). Assim, o rompimento dos laços coloniais foi importante para a promoção do teatro na área da educação. E, mais uma vez, o teatro no Brasil se mostrava intimamente ligado ao momento histórico do país, pois “a história do teatro brasileiro no século XX, entre outros níveis de estudo, é também a trajetória do lento amadurecimento e decidido, mas controvertido e contraditório, esforço de emancipação nacional” (PEIXOTO, 1989, p. 63).

As primeiras práticas teatrais didático-pedagógicas na educação brasileira eram direcionadas à educação infantil. Em 1905, Olavo Bilac e Coelho Netto publicam a obra *Theatro Infantil*, considerada pioneira no tema teatro e educação no Brasil. *Theatro Infantil* é uma coletânea de comédias e monólogos de curta extensão, escritos em prosa e em verso. As peças dessa obra funcionam tal qual parábolas ou fábulas para as crianças, com caráter educador moralizante. O teatro com fins didáticos iniciou no Brasil a fim de exaltar o dever cívico nas escolas, como uma forma de patriotismo, tendo em vista que o país recém se tornara república.

O cunho moralista, instrutivo e doutrinatório do ensino/aprendizagem do teatro nessa época é um resquício da herança das missões jesuítas do Brasil Colônia. Mesmo no início do século XIX, a educação no Brasil ainda se mostrava elitista e com forte influência da igreja católica, sobretudo nas instituições privadas.

No início da década de 1930, ocorreu a insurgência de um movimento no Brasil que reivindicava uma drástica reformulação da educação como uma forma de melhorar a organização social do país. Esse movimento reformador se chamava Escola Nova. Também conhecido como Escola Progressiva ou Escola Ativa, esse movimento teve origem na Europa no fim do século XIX e chegou ao Brasil através de Rui Barbosa, ainda nas vésperas da República, em 1882 (BOTO, 1999, p. 256).

Contudo, foi somente em 1932 que o movimento Escola Nova ganhou relevância nacional. Nesse ano, 26 intelectuais, dentre eles Cecília Meireles e Anísio Teixeira, lançam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento representa a ideologia de uma elite

brasileira que denunciava a precariedade do sistema educacional do país e clamava por uma educação universal, pública, obrigatória e gratuita. Com esse ímpeto reformista, o movimento foi criticado pela igreja católica.

O manifesto denunciava problemas que a escola tradicional tinha, com seu ambiente hostil, fundamentado nos valores burgueses e com autonomia isolada e estéril (AZEVEDO et al., 1932). A principal diferença da educação tradicional e da Escola Nova era que esta possuía um viés holístico, por reivindicar uma presença pedagógica tanto de trabalhos manuais e corporais quanto de atividades intelectuais e afetivas. Nesse sentido, a Educação Nova propunha uma didática mais espontânea, que estimulasse o aluno a uma autonomia humanística nos planos individual e social:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (AZEVEDO et al., 1932).

Nessa nova proposta de educação, a arte também é mencionada como uma área que deve ser implantada para a educação, a capacidade imaginativa e de aproximação social, os valores culturais e éticos. Especificamente sobre o ensino/aprendizagem de teatro no contexto da Escola Nova, Aquino e Gomes (2019, p. 13) comentam que o tema foi abordado de forma mais séria em 1945, quando foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (v. III, jan.) o artigo intitulado *Teatro, colaborador da educação*, de Bandeira Duarte. Nesse texto, o autor defendia que

...um dos mais importantes caminhos para o ensino da literatura se dava por meio das dramatizações livres, ou seja, o teatro seria indispensável como elemento pedagógico do ensino de linguagem. Duarte denuncia que o Brasil parecia ser o único país do mundo em que o teatro ficava à margem da escola, reiterando o atraso pedagógico e a não preocupação de formar público. (AQUINO; GOMES, 2019, p. 13).

A Escola Nova foi um movimento tão influente na época que apresenta resquícios no sistema educacional como é hoje. Atualmente, a escola brasileira é, de fato, universal,

obrigatória e politécnica, como clamavam os intelectuais do manifesto da Escola Nova. O sistema escolar brasileiro ainda apresenta alguns problemas estruturais e pragmáticos; porém, tais adversidades são de outra ordem daquelas do início do século XX.

A maioria dos estudos e pesquisas sobre práticas pedagógicas a partir do teatro na escola se debruçam sobre o teatro infantil. Essa primazia é observada desde a obra de Olavo Bilac e Coelho, *Theatro Infantil*. Ela, a partir de monólogos e diálogos de curta duração, servia como uma base lúdica para se trabalhar com teatro em sala de aula. No que se refere à importância do teatro e da encenação para jovens secundaristas, encontramos pouca literatura.

Comparando os processos de ensino/aprendizagem do teatro e da literatura na escola contemporânea, percebemos que há mais entraves nos primeiros. Enquanto no ensino/aprendizagem literatura, ao menos há uma disciplina independente (apesar de literatura brasileira estar vinculada à área das linguagens e suas tecnologias), o teatro, por sua vez, fica à mercê da disciplina de arte, tendo espaço compartilhado com outras modalidades artísticas, como pintura, escultura, música, dança e fotografia.

Há casos em que algumas escolas ofertam o teatro como atividade extracurricular. Isso faz com que a disciplina de arte dispense a dinamização de atividades de encenação e deixe essa modalidade apenas para quem tenha interesse. Tal abordagem é questionável, uma vez que o interesse deve ser construído dentro da sala, além de o teatro não atingir universalmente os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a ideia de que o teatro é uma modalidade artística que deve estar vinculada à disciplina de arte. No documento, o teatro quase sempre é citado em uma lista das práticas artísticas que devem ser abordadas nessa disciplina, como dança e música. Na BNCC, há uma única menção ao teatro como modalidade artística autônoma. Esse é o trecho que fala, em linhas gerais, a respeito da importância de práticas teatrais no âmbito escolar:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2017, p. 196).

O excerto é vago e sequer apresenta práticas pedagógicas ou estratégias didáticas que possam auxiliar professores a dinamizar atividades dessa modalidade artística. O mesmo ocorre

quando pesquisamos sobre o papel e a importância do teatro na fundamentação do ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul. Na proposta pedagógica do ensino médio politécnico, o teatro não é mencionado no texto. Já no regulamento dessa modalidade, publicado em 2014, o teatro é citado apenas uma vez, figurando como um item na lista das possibilidades artístico-culturais a serem exploradas na disciplina de arte, que, por sua vez, faz parte da grande área da ciência das linguagens.

Acreditamos que o teatro e a encenação estejam à margem do sistema educacional é mais prejudicial que benéfico para os estudantes. Nossa experiência com *Hamlet* na escola, por exemplo, mostrou-se eficaz. Se o teatro é uma modalidade artística tão profícua pedagogicamente, por que, quando comparado a outras disciplinas, ele ocupa um papel tão secundário na escola? Uma razão pode ser de cunho ideológico, porque ainda há quem pense que o ensino/aprendizagem de arte não dinamiza conhecimentos técnicos, tidos como mais importantes para a sociedade atual. Outra explicação pode ser econômica. A arte, por si só, vai contra a lógica capitalista, por não apresentar o lucro como sua função fundamental. A arte é estética, ética e intelectual, enfim, possui uma lógica expansiva, bem como o sistema escolar deve ser. Ainda há certo preconceito, no mercado de trabalho, com atividades artísticas em geral. Muita gente não considera essas práticas como empregos formais e argumentam que, por isso, a arte não deve ter tanta proeminência na escola.

Muitas são as vantagens do ensino/aprendizagem de teatro na escola. Além de uma promoção de uma educação estética e ética (benefícios centrais nos processos de ensino/aprendizagem de arte), o teatro dinamiza habilidades como sociabilização, desinibição, desenvoltura corporal, projeção vocal, boa dicção, postura, criatividade, colocar-se no lugar do outro, autocrítica, paciência, organização, noções temporais espaciais, leitura e interpretação, memorização e responsabilidade com questões materiais (figurino e cenário, por exemplo). Segundo Lúcia Beneddeti (1969, p. 22), “nenhuma escola deveria negligenciar essa maneira estupenda de educar”.

Além das benesses supracitadas, Gavin Bolton (1985), referindo-se especificamente a crianças, inclui nesse rol a ideia de metaxis como manejo central trazido através da inclusão do teatro na educação. Segundo o autor, metaxis é um conceito de origem grega cujo significado remete a um processo de identificação dos mundos real e ficcional, os quais operam simultaneamente em quem está inserido no jogo teatral:

O significado do teatro está na interação entre esses dois mundos. É óbvio que uma criança usando um pedaço de pau como uma espada está consciente, no fazer teatral, que aquilo é um pedaço de pau e uma espada. O que é menos óbvio, mas igualmente

verdade, é que quando um objeto real é usado (por exemplo, uma espada real), a criança ainda está consciente de uma distinção entre a espada e a “espada”. A “espada” do teatro está entre parênteses do mundo real.³⁶ (BOLTON, 1985, p.155).

A metaxis não se restringe às crianças e pode, sim, estar relacionada aos processos de ensino/aprendizagem de jovens. Nessa etapa da vida, as pessoas ainda estão desenvolvendo um processo de ressignificação de espaços como construção identitária. Isso pode ser aprimorado através da metaxis, posto que saber distinguir e se emaranhar entre os mundos da ficção e da realidade possibilita a leitura de construções literais e simbólicas, tanto em nível pessoal como social. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 11),

...podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias afirmando, por meio delas, lugares numa cidade que os exclui. São nesses tempos e espaços que eles criam seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos.

O teatro, por poder trazer narrativas ficcionais a partir de representações físicas (pessoas encenando em um espaço e tempo determinado), representa uma ambivalência e uma complementaridade entre a ficção e a realidade. Essa dualidade cria a potência do teatro (BOLTON, 1985, p. 155). Assim, as juventudes que se encontram no ensino médio podem se valer do teatro como uma modalidade artística simpática aos problemas dessa etapa da vida.

Ainda no que se refere à importância do teatro na juventude, Keith Yon (2002), argumenta que o teatro representa práticas educacionais significativas porque se refere, ao mesmo tempo, tanto a questões internas quanto externas.

O teatro preocupa-se com como o que acontece internamente (por exemplo, as ideias e com os sentimentos de uma pessoa) pode ser manifestado externamente em forma de ação, traduzido em ações espontâneas e formas materializadas. O sentimento pode ser percebido como um movimento interno que, quando suspenso, torna-se pensamento. O paralelo externo a isso é o livre fluxo de ações espontâneas que cria, ou é apoiada por formas (a voz, com a qual eu estou particularmente preocupado, pode ser percebida como “movimento-em-som”). O alinhamento de preocupações externas e internas é central para a educação, motivo pelo qual isso deve ser considerado central para o cronograma escolar, particularmente na adolescência, em que há uma grande necessidade para que o desenvolvimento de sentimentos e pensamentos do jovem esteja espiritualmente integrado, balanceado e alinhado com seu instrumento, o corpo em desenvolvimento.³⁷ (YON, 2002, p. 37).

³⁶ *The meaning of the drama lies in the interplay between these two worlds. It is obvious that a child using a stick as a sword in drama is aware both of stick and sword. What is less obvious but equally true is that when a real object is used (i.e., a real sword) the child is still aware of a distinction between sword and "sword." "Sword" of the drama is bracketed off from the sword of the real world.*

³⁷ *Drama is concerned that what happens internally (i. e., the individual's feeling and ideas) may be made manifest externally in action, translated into spontaneous actions and considered forms. Feeling may be perceived as internal movement that, when suspended, become thought. The external parallel to this is the free flow of spontaneous actions that, when suspended, creates, or is supported by, forms. (The voice , with which I am*

A adolescência, conhecida por ser uma etapa transitória da juventude, é marcada pelo rompimento de muitos conflitos internos pessoais, sem contar as constantes mudanças físicas que se apresentam no corpo. Não é à toa que, muitas vezes, jovens sentem vergonha dessas mudanças. O teatro se mostra uma prática pedagógica que pode ser efetiva para os jovens perceberem e aceitarem a si mesmos – física e psicologicamente –, entenderem o outro e refletirem, através dessa tensão entre realidade e ficção, sobre emoções de si ou de outrem.

É por isso que o teatro possui uma característica de aglutinar elementos ficcionais e reais, mais que a literatura por exemplo; pois, no teatro, há um desenvolvimento corporal e físico que não está presente na literatura. Augusto Boal (1996) discorre sobre as qualidades do corpo humano:

Esse corpo humano – esse que todos nós possuímos – possui, ele próprio, cinco propriedades principais: é sensível, é emotivo, é racional, é sexuado, é semovente. Ao contrário da pedra e do metal, ao contrário das coisas, os seres vivos são sensíveis. E essa sensibilidade, no ser humano, se aperfeiçoa. O corpo humano registra sensações e reage em concordância. Essas sensações são possíveis graças aos cinco sentidos. (BOAL, 1996, p. 42-43).

Também entendemos o teatro como uma forma de educação física (aqui a vemos não só como uma simples disciplina escolar, mas em um sentido fisiológico e cinético) ao permitir aos jovens a realização de exercícios físicos e um melhor entendimento sobre o próprio corpo.

Entretanto, as habilidades físicas não são centrais no ensino/aprendizagem de teatro. John Norman (1981, p. 50) entende que o conceito nuclear do teatro na educação é criar significação pessoal e senso de conceitos universais, abstratos, sociais, morais e éticos através da experiência do teatro.

O fazer teatral – que também pode ser entendido como o conjunto de técnicas da teatralidade – chamamos aqui de encenação. Os processos de ensino/aprendizagem de teatro na escola devem levar em conta a encenação, visto que é ideal que os jovens não sejam meros espectadores de peças teatrais, mas também tenham a oportunidade de experienciar certas técnicas e de atuar. Ainda não vemos problema caso os alunos prefiram ser espectadores. O que o sistema escolar deve fazer é proporcionar a todos uma experiência com essas técnicas. O fundamental é que os alunos tenham acesso a experiências como essa. Além do mais, entender

particularly concerned, may be perceived as “movement-in-sound”) The alignment of external and internal concerns is central to education, for which reason movement should be considered central to the timetable, particularly in adolescence, when there is greatest need for the child’s growing feelings thoughts and spiritually to be integrated, balanced and aligned with their instrument, the developing body

a encenação é se tornar um espectador mais atento, razão pela qual esse conjunto de técnicas não pode ser negado aos alunos: o professor não deve restringir ou delimitar ferramentas necessárias para a encenação.

Muitas vezes, nas escolas, é comum ouvirmos o termo em inglês *role playing* como um sinônimo de encenação. *Role playing* é uma prática mais específica, que significa a interpretação de uma determinada personagem em um contexto específico. Sendo assim, quando falamos de atividades e práticas teatrais na escola, preferimos utilizar o conceito de encenação. A encenação é um pouco mais ampla que *role playing*, já que se refere a todo um conjunto de técnicas e práticas teatrais.

Adam Blatner (2009) explica que a encenação (nomeadamente, *role playing*) é uma técnica sociodramática que oferece inúmeros benefícios quando usada em contextos de ensino/aprendizagem. Os jovens que estão em contato com a encenação são munidos de habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar alguns desafios da nossa vida contemporânea.

A encenação é a melhor forma de desenvolver habilidades de tomar iniciativa, de comunicação, de resolução de problemas, de auto-conhecimento (*sic*) e de trabalho cooperativo em grupos; e esses, acima de tudo – certamente acima do ensino/aprendizagem de meros fatos, muitos, se não a maioria, dos quais serão obsoletos ou irrelevantes em alguns anos – ajudarão esses jovens a se prepararem para lidar com desafios do século XXI.³⁸ (BLATNER, 2009).

Em nossa sociedade, somos cada vez mais bombardeados com vários tipos de linguagem em diferentes meios. Portanto, é essencial que os jovens tenham acesso a recursos, a dispositivos e a ferramentas que os auxiliem na tarefa de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros, em diferentes contextos. Dessa forma, a encenação pode ser encarada como uma antecipação física e psicológica de demandas do que o mundo fora da escola pode impor. Improvisação, comunicação e resolução de problemas, por exemplo, são tópicos trabalhados durante atividades de encenação que, de praxe, são transpostas didaticamente em diversos contextos de nosso cotidiano.

A encenação não apresenta benefícios somente na área da educação. Segundo Blatner (2009), ela é uma técnica que, por ser fundamentalmente um ensaio de operações complexas,

³⁸ *Role playing is the best way to develop the skills of initiative, communication, problem-solving, self-awareness, and working cooperatively in teams, and these are above all--certainly above the learning of mere facts, many if not most of which will be obsolete or irrelevant in a few years--will help these young people be prepared for dealing with the challenges of the Twenty-First Century*

está presente em rotinas e em treinamentos de profissionais de diferentes áreas do mercado de trabalho.

A encenação, então, nada mais é do que um ensaio. Musicistas e jogadores de futebol, atores e bombeiros, todos precisam praticar suas habilidades. Isso é porque operações complexas não podem incluir todas as variáveis através de uma única fala, ou mesmo através de um livro grosso. Questões de adaptações de princípios gerais ao conjunto de habilidades, temperamento antecedentes de uma pessoa; resolvendo os inevitáveis “erros” que qualquer sistema complexo gera; e se preparando para eventualidades imprevisas – todos são objetivos frequentes desse tipo de encenação.³⁹ (BLATNER, 2009).

A encenação é uma atividade que demanda esforço, tempo, disposição e dedicação por parte dos alunos. Dinamizar atividades de encenação em sala de aula é uma ação contínua e processual; não se pode trabalhar isso em uma única aula. O professor deve ser perseverante, pois elementos como os ensaios e a repetição são intrínsecos à encenação. Muitas vezes, em virtude de o teatro se apresentar como um braço da disciplina de arte, há pouco espaço para a encenação. Há, contudo, usos de fundamentos teatrais como recursos didáticos sendo realizados por outras disciplinas. Não é raro ver outras encenações em aulas de história ou de literatura; também há elementos da teatralidade em aulas de educação física, visto que essa técnica demanda rigor e percepção corporal. Nesse ponto, da mesma forma como muitas vezes ocorre em aulas de literatura, a encenação não é trabalhada e pensada de forma autônoma, mas sempre dependente de algum conteúdo específico.

A encenação em sala de aula e a (auto)reflexão sobre essas práticas são competências estéticas que estão alinhadas à função primordial da escola, que é formar cidadãos autônomos e críticos. Segundo Vera Santos (2010, p.1),

...o “fazer teatral” no âmbito escolar, frente a alguns aspectos que a condição contemporânea significa a evolução do teatro como fenômeno artístico, ou seja, considerando o teatro como experiência estética e de produção de sentido através do domínio de formas de expressão e comunicação vinculadas ao desenvolvimento da inteligência, à autonomia de pensamento e à ampliação de visões de mundo.

O fazer teatral na escola deve impelir os alunos a produzirem significados e refletirem sobre suas ações nos processos de ensino/aprendizagem. Por isso, a experiência prática deve ser fundamental. Durante a dinamização de nossa pesquisa-ação com *Hamlet* na escola, notamos que, nas atividades com encenação, surgiram adversidades ou dúvidas que os alunos

³⁹ *Role playing, then, is nothing more than rehearsal. Musicians and football players, actors and firemen, all need to practice their skills. This is because complex operations cannot include all variables in a single lecture or even a thick book. Issues of adapting general principles to one's own set of abilities, temperament, and background; working out the inevitable "bugs" any complex system generates; and preparing for unforeseen eventualities--all are frequent goals of this kind of role playing.*

não teriam enfrentado se o texto dramático fosse apenas lido. Do mesmo modo, alguns resultados positivos ocorreram somente através da prática teatral. Elementos como a postura, a entonação e as inter-relações no palco vieram à tona apenas quando os jovens começaram, de fato, a encenar. Quando subiam no palco para representar uma personagem, os estudantes estavam dinamizando saberes abstratos aliados a habilidades corporais.

Durante a prática da atuação, os alunos também estavam sendo instigados a estabelecer relações interpessoais. De acordo com Augusto Boal (1996a), a encenação é mais que a materialização de atores na representação de personagens ou de declamação de textos ou diálogos:

Uma cena não é a justaposição de dois atores, mas sim a sua inter-relação. Não é o que cada um cria isoladamente, mas em conjunto. O amor não é o fato de duas pessoas estarem apaixonados por si e em si mesmos, mas o que transitivamente passa entre uma e outra. Também assim na teatralidade. (BOAL, 1996a, p.75).

Reforçando o argumento de que os melhores frutos do teatro na educação são oriundos da prática, John Miller (2002) afirma que a construção do conhecimento começa no momento em que o aluno está encenando:

O ensino/aprendizagem de transições ocorre na educação de artes quando o estudante começa a experimentar a arte que ele ou ela está realizando. Nesse nível, o estudante artista chegou a um estágio onde a técnica é amplamente masterizada, e ele se engaja de uma forma mais dialogal com a música ou com o seu papel. A transformação do ensino/aprendizagem ocorre nas artes quando a alma do estudante se engaja na performance. Há um elemento intangível em qualquer modalidade artística que geralmente leva a performance a um outro nível.⁴⁰ (MILLER, 2002, p. 5).

Creemos que é necessária uma mudança de paradigma no sistema educacional, de modo que sejam proporcionados aos alunos processos de ensino/aprendizagem de teatro e de encenação que apontem para uma educação estética. A promoção de ações nesse sentido pode começar por parte do próprio docente, ao incluírem atividades do gênero em suas aulas, bem como por parte da escola, ao incentivar grupos de teatro, por exemplo. Ainda, a iniciativa pode partir dos próprios alunos, quando reivindicam aulas mais dinâmicas, por exemplo. “O teatro na educação reflete uma mudança de perspectiva de uma demasiada ênfase em conteúdos informacionais para um viés mais balanceadamente inclusivo de atenção aos processos de

⁴⁰ *Transaction learning occurs in the arts education when the student begins to experiment with art that he or she is performing. At this level, the student artist has reached a stage where technique is largely mastered and he or she engages in more of a dialogue with the music or role. Transformation learning occurs in the arts when the student's soul engages the performance. There is an intangible element in any art that usually brings the performance to another level*

ideais”⁴¹ (BLATNER, 1995, p. 92). Pensamos que, do mesmo modo que a literatura deve ter um papel de protagonismo através de um ensino/aprendizagem propulsor de valores e elementos fundamentais e universais, uma educação que privilegie o teatro e a encenação seria muito benéfica para os jovens. Considerando a sociedade multimodal em que vivemos e a formação ideal que um aluno deveria ter na escola – cidadão crítico, autônomo e pensante –, a arte (e todas as suas modalidades com suas idiossincrasias) se mostra como uma das disciplinas essenciais no sistema escolar para o preparo e o desenvolvimento da vida coletiva.

Os tipos de saberes dinamizados nos processos de ensino/aprendizagem com o teatro e com a encenação são muito diferentes daqueles das disciplinas de compreensão, digamos, lógica e racional. A encenação exige, concomitantemente, conhecimentos abstratos, saberes lógicos, habilidades corporais e aplicação prática de relações interpessoais, e tudo isso é permeado por um paradigma estético e ético. De acordo com Bolton (1985, p. 156), todos os saberes dinamizados pelo teatro e pela encenação são realizados através de uma rigorosa, disciplinada e única experiência de mundo que acontece através de uma relação próxima e mútua entre sujeito e objeto. Quando estão encenando, os jovens são ao mesmo tempo sujeitos, na medida em que representam personagens, e objetos, ao encenarem uma peça específica que faz parte da modalidade teatral.

Miller (2002, p. 6) reitera a ideia de que a prática teatral faz o estudante ser sujeito e objeto da arte. Para ele, o teatro é a mais holística das disciplinas escolares, pois essa modalidade artística combina elementos de matérias de ciências duras e um engajamento íntegro pessoal, nos sentidos intelectual, emocional, físico e psicológico. Aqui nos valem da compreensão da Teoria Holística da Atividade, que Felipe Freitag (2017, p. 36) conceitua como uma abordagem educacional “que leva em conta conceitos, recursos e procedimentos da profissionalização do profissional de Letras (licenciado e bacharel), a partir da relação entre valores condutas e afetos (fenômenos identificatórios) anteriores à linguagem”.

Nossa pesquisa-ação com Shakespeare na escola ratificou tal argumento, uma vez que várias técnicas que os alunos precisaram colocar em prática durante a encenação não se limitavam ao que eles tinham aprendido nas aulas de literatura. Nas práticas teatrais de nossa experiência, os alunos, de fato, usavam a lógica e a memorização – características típicas de ciências duras – para a organização do palco e o desenvolvimento das cenas produzidas por eles. Igualmente, a encenação demandava ensaios, repetições, diálogos, interações entre os

⁴¹ “Drama in education reflects a shift from an over-emphasis on informational content to a more balanced inclusion of attention to the processing of ideas.”

pares e um investimento físico e emocional para a representação de personagens. As habilidades articuladas durante esse processo, portanto, vão além da leitura e da interpretação de texto.

De acordo com Blatner (1995), o fazer teatral não é só um ensino/aprendizado de conhecimentos inéditos, mas também uma forma de colocar em prática um conjunto de saberes e habilidades previamente desenvolvidas.

Quando estudantes exercem as habilidades da encenação, eles não estão somente ensinando/aprendendo sobre os papéis que eles estão representando, mas, mais importante, eles estão ensinando/aprendendo (novamente) como realizar uma encenação com papéis, como pensar um pouco como um dramaturgo ou um diretor ou ator, como alterar quadros de referência ao explorar problemas imaginativamente.⁴² (BLATNER, 1995, p. 92).

No contexto escolar, não podemos ignorar que o professor tem um papel significativo nos processos de ensino/aprendizagem de teatro e de encenação. De acordo com Bolton (1985, p. 156), “parte da responsabilidade do professor é estar aberto à possibilidade de conotações simbólicas de significados, especialmente quando trabalha com estudantes que são determinados a executar primeiramente uma sequência de cenas relacionadas ao enredo”⁴³.

Apesar das adversidades pragmáticas e organizacionais que os professores podem enfrentar, para alcançarmos uma educação fundamentalmente estética é preciso propor mais atividades artísticas. Ainda, essas experiências não devem se manter apenas no plano teórico. Para uma melhor fruição e um melhor fomento das potencialidades artísticas, os alunos devem ter contato com a prática de modalidades artísticas.

Investir em uma educação com um viés mais estético e ético é uma aposta no futuro, pois, assim, estamos valorizando as novas gerações. Esse paradigma pedagógico pode trazer benéficas consequências sociais, já que ele preza por uma formação mais humanizante e autocrítica, valores alinhados a uma proposta de sociedade mais democrática, justa, ética e sensível.

⁴² [...] *when students exercise the component skills of role playing, they are not only learning about the roles they're portraying, but more important, they are learning (again) how to play with roles, how to think a little like a playwright or director as well as actor, how to shift frames of reference in exploring problems imaginatively*

⁴³ *Part of a teacher's responsibility is to be open to possible symbolic overtones of meaning, especially when working with students who are determined to churn out a sequence of actions related to plot.*

5 METODOLOGIA

5.1 CONTEXTO DA ESCOLA

O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac é a escola mais antiga da região central do Rio Grande do Sul. O Bilac, como é informalmente conhecido, possui tradição e pioneirismo na educação de Santa Maria. No dia 20 de setembro de 1901, foi o primeiro dia letivo da escola, então chamada de Colégio Distrital. Para os 190 alunos, o colégio contava com três professores: Cristiano da Nóbrega Lins (diretor), Carlinda Amorim e Margarida Lopes, todos nomeados por Borges de Medeiros, governador do Rio Grande do Sul na época. O Colégio Distrital funcionou em um casarão alugado pela prefeitura até 1938, quando foi inaugurado um prédio com três pavimentos (PACHECO, 2011). A edificação, atualmente, é tombada pela prefeitura e funciona para alunos de séries finais do ensino fundamental, de ensino médio, do curso normal e do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Lá, também funciona a direção, a coordenação e a secretaria, sem contar a sala digital e duas salas multiuso, com sistema de projeção e de som.

Em 1941, junto a esse edifício, foi inaugurado um ginásio – Pavilhão de Ginástica –, que hoje leva o nome de salão de festas Edna May Cardoso. Além desse complexo principal, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac conta com mais três prédios anexos, onde se localizam a educação infantil e as séries iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental. Ao longo dos anos, a escola teve outros seis nomes antes de ser, de fato, chamada de Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no ano 2000.

Por ser uma das poucas escolas públicas localizadas no centro de Santa Maria, o Bilac acolhe alunos de todas as regiões do município. Desse modo, ela é a escola que mais possui estudantes matriculados na cidade, contemplando as seguintes modalidades: educação infantil, educação especial, ensino fundamental, ensino médio politécnico, educação de jovens e adultos (EJA) e o curso normal. Cabe ressaltar que o magistério é um diferencial da escola, já que é a única que oferece esse curso em Santa Maria.

Outra característica do Bilac, que pode ser justificada pela sua localização, é que a escola não apresenta alguns problemas típicos de escola pública de periferias, como pobreza extrema e violência. Em contrapartida, as dificuldades da escola se apresentam mais no nível estrutural: prédios antigos à espera de reformas (o colégio teve apenas uma reforma em mais de 100 anos) e atrasos de repasse de verbas do governo.

A escola em questão acolhe alunos de praticamente todas as regiões da cidade e recebe alunos das redes pública e privada. Essa heterogeneidade tem como ponto positivo o

intercâmbio de realidades, proporcionando aos alunos o convívio e o diálogo com diferentes sujeitos. Os alunos matriculados vêm de todas as regiões da cidade e de diferentes classes, embora o número de alunos que receba benefício socioeconômico seja relativamente pequeno quando comparado a outras escolas públicas⁴⁴.

Muitos dos estudantes afirmam ser “criados no Bilac”, ou seja, estudam na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, ao mesmo tempo, há muitos alunos que ingressaram no colégio no início do ensino médio. Essa modalidade, aliás, é basicamente um marco para a escola, pois é a que mais recebe matrículas anualmente. Como todas as escolas municipais oferecem somente o ensino fundamental, aqueles que desejam cursar o ensino médio procuram as escolas estaduais. O Bilac é um desses casos.

5.2 CONTEXTO DA TURMA

Desenvolvemos este projeto em uma turma de 3º ano do ensino médio politécnico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola pública localizada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. O grupo, no início do ano letivo, é composto de 22 alunos, todos com idade entre 16 e 18 anos. Dois dos alunos são portadores de necessidades especiais, diagnosticados com atraso cognitivo. A maioria da turma estudou desde os anos iniciais do ensino fundamental na escola, o que indica que o convívio entre alguns deles é de longa data, sem contar os laços afetivos que mantêm com o colégio. Dentre os 22 alunos, apenas seis ingressaram na escola no início do ensino médio.

Comparada com outras turmas da escola, esta é uma em que encontramos poucos estudantes com problemas de natureza disciplinar. Embora seja uma turma participativa, contestadora e comunicativa, os alunos possuem respeito pelas autoridades escolares (professores, coordenadores e diretores). Já em relação ao rendimento escolar, caracteriza-se como um grupo engajado e comprometido com as atividades propostas em aula. São poucos os casos de alunos que deixam de entregar algum trabalho.

Talvez por haver essa afinidade de alguns anos, eles se mostram unidos ao ajudarem uns aos outros em determinadas atividades. Sublinhamos que boa parte dos alunos frequentam cursos pré-vestibular ou preparatórios para determinados concursos, o que indica que muitos não vêm de uma classe econômica pouco privilegiada e possuem mais tempo para estudos.

⁴⁴ No caderno de chamadas, há a relação dos alunos que recebem esse benefício, além de uma relação de alunos portadores de necessidades especiais.

Há alunos que têm um apreço especial por artes. Alguns dos alunos mantêm um regular hábito de leitura – principalmente literatura brasileira – e, conseqüentemente, se arriscam na escrita de contos e crônicas. Também há o caso de alunos que praticam dança extraclasse e outro que trabalha profissionalmente com edição de vídeos para cinema.

Há, ainda, o interessante relato de um aluno que, há um ano, foi diagnosticado com depressão. Como uma válvula de escape, ele começou a frequentar um grupo de teatro, do qual faz parte até hoje. Registramos aqui que esse aluno gostou muito do projeto desde a apresentação da proposta no início do ano. Ele procurou, em vez de fotocopiar o texto (como a maioria fez), comprar o livro e, na apresentação de seu grupo, mostrou-se incrivelmente empolgado ao dramatizar mais de uma cena.

Em contrapartida, identificamos alguns problemas na turma. O principal deles é que muitos dos alunos têm uma séria lacuna de experiência de leitura. Alguns têm certa dificuldade em aspectos primários, como a interpretação de texto. O problema se agrava mais quando partimos para textos literários. A leitura simbólica e de uma linguagem metafórica é um pouco difícil de ser abordada. Perguntados sobre aulas de português e muitos afirmaram que havia muitas aulas ociosas dessa disciplina. Nas aulas de português, é o momento em que eles mais trabalham com leitura de texto, mas há pouca produção escrita. Em relação a outras disciplinas, muitos afirmaram que há conteúdos que eles conseguiram buscar apenas fora da sala de aula, seja em pesquisa feita na internet, seja em outro curso.

Ainda sobre a leitura, foi chocante ouvir de um aluno, durante as apresentações, que ele nunca havia lido um livro do início ao fim. Para alunos do último ano do ensino médio, este é um problema gravíssimo.

Outro aspecto que notamos é uma insegurança dos alunos na hora de realizar trabalhos. Expressar-se em público é outro ponto em que denotam ansiedade e nervosismo. Há casos com diagnósticos médicos, e alguns dos alunos fazem uso de remédios para controlar o humor. Casos similares são encontrados também no ensino superior, o que pode indicar um resquício dessa insegurança não trabalhada no ensino básico.

Três problemas específicos aconteceram no desenvolvimento desta atividade. O primeiro ocorreu logo que apresentamos toda a proposta do ano e um dos alunos se recusou a fazer qualquer leitura ou trabalho na frente da turma: ele exigia que fazer um trabalho por escrito. Em seguida, depois dessa aula, o estudante começou a faltar às aulas de literatura, como uma forma de fugir dessa responsabilidade. Esse caso foi encaminhado para a coordenação da escola, que percebeu o mesmo problema em outras disciplinas e agendou uma conversa com os

pais. Como o aluno só voltou a frequentar as aulas esporadicamente, não conseguimos fazê-lo participar de todas as atividades propostas.

O segundo problema foi o caso de um aluno que sempre mostrou facilidade nas atividades propostas em sala de aula. No fim do segundo mês da dinamização da pesquisa, ele foi diagnosticado com depressão, parou de frequentar a escola e, em seguida, foi transferido para outra cidade, onde mora parte de sua família. Curiosamente, sua ausência iniciou um dia antes da apresentação de seu grupo, deixando seus companheiros irritados. Se esse problema teve relação com o nosso trabalho, não conseguimos comprovar. Já o menos grave dos imprevistos foi a transferência de aluna para outra escola logo no início das atividades, o que não alterou nosso cronograma de trabalho.

5.3 PESQUISA-AÇÃO

A metodologia utilizada nesta tese é a pesquisa-ação, porque, a partir da identificação de problemas em um contexto específico (uma turma de terceiro ano de ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola pública da cidade de Santa Maria), propomos algumas ações que possam resolvê-los ou atenuá-los.

Muitos pensam que a pesquisa-ação é uma metodologia esvaziada de teoria, o que não é procedente. A pesquisa-ação se fundamenta em pressupostos teóricos para identificar problemas em contextos e planejar as ações que causem impactos positivos. Entretanto, ela se difere de outras formas tradicionais de pesquisa por ter como principal finalidade alterar uma realidade através de ações práticas e de reflexões sobre essas ações, sendo que a produção de conhecimento propriamente dito fica em segundo plano. Já nas pesquisas tradicionais, acontece o contrário (ELLIOT, 1991, p. 49). Além do mais, a pesquisa-ação não se apropria de uma teoria validada independentemente para, então, pô-la em prática: nessa metodologia, a teoria é validada através da prática (ELLIOT, 1991, p. 69).

Considerando que esta tese se trata de uma pesquisa inserida no contexto educacional, pensamos que a pesquisa-ação é a metodologia ideal para nossa experiência com *Hamlet* na escola. Ora, a educação não é um processo quantitativo de transferências de conhecimento, como se acreditava antigamente; ela é um processo dialogal de construção de saberes de diferentes ordens. Desse modo, os participantes dos processos de ensino/aprendizagem são sujeitos ativos, o que demanda uma pluralidade de ações a serem dinamizadas em diferentes contextos para diferentes participantes. Como os resultados educacionais não têm condições de

serem exatamente mensurados ou padronizados, o papel da pesquisa-ação na área das humanidades é descrevê-los, documentá-los, analisá-los e julgá-los.

De acordo com David Tripp (2005, p. 445), não existe um consenso entre pesquisadores sobre a origem do termo pesquisa-ação. Todas as principais teorias – apesar de diferença de datas e autores – indicam que o termo foi cunhado na primeira metade do século XX. Contudo, pragmaticamente, não se pode negar que os principais fundamentos dessa forma de pesquisa foram usados desde as civilizações antigas. Os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação são semelhantes ao que os antigos empiristas gregos usavam em suas experiências, por exemplo.

John Elliott (1991, p. 69) define pesquisa-ação como “o estudo de uma situação social com o intuito de melhorar a qualidade na ação dentro dela”⁴⁵. Ampliando a explicação do conceito, Tripp argumenta que a pesquisa-ação é

...uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (TRIPP, 2005, p. 447).

A pesquisa-ação é uma metodologia específica do termo investigação-ação. O que diferencia os dois conceitos é que a investigação-ação é um ato genérico usado para descobrir a solução de algum problema, ao passo que a pesquisa-ação é um conceito subordinado à investigação-ação. Não obstante ambas possuam a mesma finalidade, a pesquisa-ação vale-se de métodos e técnicas de pesquisa reconhecidas pela academia.

Segundo Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação tem as seguintes características fundamentais: inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa intervencionista, problematizada, deliberada, compreendida e disseminada. A pessoa que realiza a pesquisa-ação a dinamiza habitualmente na rotina de um campo profissional, sobretudo na área da educação. Em virtude de a educação ser uma área cujos profissionais buscam formas constantes de

⁴⁵ *the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.*

ressignificar, aprimorar e refletir sobre suas práticas, os educadores são mais propensos a se valerem da pesquisa-ação quando comparados a profissionais de áreas mais técnicas.

Nesse sentido, Daniel Tomal (2003) acredita que a pesquisa-ação é uma metodologia muito útil na área da educação e explica qual o papel do pesquisador na pesquisa-ação:

Na pesquisa-ação, o pesquisador está preocupado em usar um processo sistemático de solução de problemas educacionais e fazer melhorias. O pesquisador utiliza intervenções apropriadas para coletar e analisar dados para, então, implementar ações que abordem problemas educacionais. A pesquisa-ação é adequada para educadores como um processo pragmático, porque ela geralmente não requer uma análise estatística bem elaborada. Ainda, embora métodos de pesquisa tradicionais têm mostrado muitas preocupações com a generalização (isto é, a aplicabilidade de resultados de outros contextos ou de outras comunidades), a pesquisa-ação preocupa-se mais com uma melhora dentro do contexto do estudo.⁴⁶ (TOMAL, 2003, p. 8).

Embora a pesquisa-ação, no início do século XX, tenha sido vinculada majoritariamente à área da administração a fim de melhorar desempenhos e solucionar crises de empresas, a partir da década de 1960 ela foi difundida na área da educação. Seu uso era proveniente de uma urgência que educadores observaram para promover uma reforma curricular. Desde então, a pesquisa-ação se tornou um recurso muito importante para profissionais da educação (re)pensarem suas práticas, além de identificarem, com mais facilidade, problemas estruturais, sistêmicos, organizacionais e práticos que se apresentam em sala de aula.

Cada turma representa um contexto diferente, e nem toda ação vai funcionar, na prática, uniformemente, em todas elas. Isso, todavia, não nega a possibilidade de a mesma ação funcionar em contextos diferentes. Pelo contrário: uma pesquisa-ação bem fundamentada e contextualizada, com boas propostas de ação, tem grandes chances de ser replicada, expandida ou adaptada. Por isso, é patente que a pesquisa-ação deve proporcionar uma boa contextualização do ambiente e de seus participantes na busca de ações que melhorem o desempenho tanto dos participantes quanto do pesquisador.

David Tripp (2005, p. 446) afirma que o ciclo da pesquisa-ação possui quatro estágios básicos:

- a) Planejar uma melhora na prática;
- b) Agir para implantar essa desejada melhora;

⁴⁶ *In action research, the researcher is concerned with using a systematic process in solving educational problems and making improvements. The researcher utilizes appropriate interventions to collect and analyze data and then to implement actions to address educational issues. Action research is suitable for educators as a practical process because it generally does not require elaborate statistical analysis. Also, although traditional research methods have shown much concern for generalizability (i.e., applicability of the findings to other settings or populations), action research is more concerned with improvement within the context of the study.*

- c) Monitorar e descrever os efeitos desta ação;
- d) Avaliar os resultados;

Em nossa pesquisa-ação, identificamos essas quatro fases: o primeiro passo, o planejamento, implica na identificação dos problemas referentes ao ensino/aprendizagem de literatura na turma de terceiro ano do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, na fundamentação teórica e nos nossos procedimentos metodológicos. A segunda etapa, por sua vez, foi a dinamização das atividades com *Hamlet* propostas durante os 26 encontros no ano de 2018. O terceiro estágio foi realizado também durante todos os encontros, quando registramos, ao estilo diário de bordo, o que aconteceu com a turma durante cada encontro.

Por ser uma metodologia teórico-prática, a pesquisa-ação é uma forma holística de pesquisa. Na área da educação, ela pode ajudar a desenvolver práticas no participante com capacidade de discernimento de ideias e contextos, melhora no julgamento particular e complexo de situações humanas (ELLIOT, 1991, p. 52). Outra vantagem da utilização da pesquisa-ação para a área da educação, segundo Susan Noffke e Marie Brennan, é que

...todas as pessoas envolvidas na prática educacional (estudantes, membros da comunidade escolar, pais, professores e administradores) podem ser geradores vitais de conhecimento – e não somente dinamizadores de ‘boas práticas’, determinada, por pesquisadores, geralmente como uma prática educacional distante. Nesse contexto, a pesquisa-ação educacional compartilha com outras formas de pesquisa-ação um desafio às relações tradicionais de poder-conhecimento. Especificamente sobre a pesquisa-ação educacional, todavia, ela está focada na produção de conhecimento educacional. Um importante aspecto da geração de conhecimento através da pesquisa-ação educacional é que ela constrói a capacidade de educar.⁴⁷ (NOFFKE; BRENNAN, 2014, p. 287).

A pesquisa-ação se mostra eficaz na busca de uma educação estética. Pode-se argumentar que o ensino/aprendizagem de elementos estéticos em grande grupo é uma tarefa árdua ou ineficiente, posto que o interesse por arte é uma construção subjetiva. No entanto, acreditamos que o trabalho em grupo fomenta uma educação estética e auxilia nos processos de formação de interesses pessoais dos estudantes por modalidades artísticas. Isso acontece pelo simples contato dos alunos com obras de arte (algo que nem sempre acontece no âmbito familiar), pela reflexão em grupo sobre os efeitos das obras e pelo compartilhamento de interpretações de experiências estéticas.

⁴⁷ *All people involved in educational practice (students, community members, parents, teachers and administrators) can be vital generators of knowledge—not only appliers of ‘best practices’, determined by researchers often at a distance from educational practice. In this, it shares with many forms of action research a challenge to traditional power-knowledge relationships. Specific to EAR, however, is the focus on educational knowledge production. An important aspect of the generation of knowledge through EAR is that it builds the capacity to educate*

Alan George (2004) afirma que a dinamização da pesquisa-ação no campo da educação estética é delicada. Essa metodologia de pesquisa demanda um tempo subjetivo para a arte se mostrar como produção artística e gerar efeitos nos participantes. Um desafio ao trabalhar com a pesquisa-ação para o fomento e a manutenção de uma educação com viés estético é que, por um lado, os alunos podem ficar pouco interessados no tema devido a esse tempo de espera exigido pela arte. Por outro, o professor pode cair em armadilhas pedagógicas para facilitar os processos de ensino/aprendizagem, como fazer comentários em demasia acerca de uma obra, o que pode prejudicar a fruição estética pessoal:

Turmas podem ser energizadas ou sensibilizadas pelo modo diferente de trabalhar. No entanto, a estética intrínseca da pesquisa-ação é sempre um recorte no qual abordagens baseadas em arte operam. Nem todos os participantes podem ser persuadidos de sua relevância. Colocar pessoas em uma situação que as deixe auto-conscientes (*sic*) e expostas não constitui uma boa prática de trabalho em grupo. Também, muitos comentários interpretativos de um facilitador podem banalizar o conhecimento estético gerado no processo de fazer e responder diretamente à obra de arte. É necessário tempo para que a “coisa fale por si”; seu pior destino pode ser o fato disso tornar-se objeto de decodificação quase psicológica. O “criador” deve estar apto a escolher como compartilhar reflexões sobre sua própria experiência criativa. Ele pode, então, pedir retorno de outros sobre como a obra de arte o afetou. Se tratada com sensibilidade, as atividades baseadas em arte podem aprofundar a estética intrínseca do grupo e, depois, promover os propósitos benéficos da pesquisa-ação. Às vezes uma imagem pode dizer mais que mil palavras, mas é principalmente na produção da imagem e no diálogo reflexivo subsequente que está o valor das atividades baseadas em arte.⁴⁸ (GEORGE, 2014, p. 31).

Em nossa experiência com Shakespeare na escola, buscamos evitar as armadilhas dos dois lados. Assim, tentamos deixar os estudantes livres para a sua leitura individual da peça, mas, previamente, ministramos duas aulas expositivas (uma sobre Shakespeare e seu contexto histórico e outra sobre a *Hamlet*) para fundamentar a leitura. Frisamos que as aulas foram elaboradas a partir de comentários mais abrangentes, sem nos determos a detalhes do texto dramático. Dividimos a turma em cinco grupos, e cada um foi responsável por apresentar, para turma, uma leitura atenta de um ato de *Hamlet*. Isso não dispensou o resto dos alunos de lerem

⁴⁸ *Groups may be energized or moved by this different way of working. However, the intrinsic aesthetic of action research is always the framework within which arts-based approaches operate. Not all participants may be persuaded of their relevance. Bouncing people into something that leaves them self-conscious and exposed does not constitute good group practice. Also too much interpretative comment from a facilitator can trivialize the aesthetic knowing generated in the process of making and responding directly to the artwork. Time needs to be allowed for the ‘thing itself’ to speak; its worst fate could be that it becomes the subject of quasi-psychological decoding. The ‘maker’ should be allowed to choose how to share reflections on her or his own creative experience. He or she may then invite feedback from others on how the artwork affects them. If handled sensitively, arts-based activities may deepen the group’s intrinsic aesthetic and further the beneficial purposes of the action research. Sometimes an image may speak a thousand words, but it is mainly in the image’s making and in subsequent reflective dialogue that the value of arts-based activities lies.*

os outros atos. A partir das apresentações, a turma teve a oportunidade de debater algumas questões em grande grupo.

Outra característica da pesquisa-ação condizente com o ambiente educacional é que ela, conquanto não seja capaz de resolver inteiramente os problemas identificados, pode ser considerada válida. Ora, a pesquisa-ação se preocupa menos com resultados ou com produtos do que com todo o percurso e os processos que as ações tomadas desenvolveram no contexto. Então, apresentar resultados negativos pode ser útil para a pesquisa-ação no sentido de que isso possibilita-nos repensar por que tal prática não funcionou completamente ou como essas adversidades poderiam ser contornadas.

No caso desta tese, tivemos uma situação similar. Um de nossos objetivos era encenar e gravar toda a peça que os alunos adaptaram, o que não conseguimos realizar por completo. No entanto, aproveitamos alguns resultados oriundos do processo. Por exemplo, apesar de não logarmos ter encenado todas as cenas, ficou evidente que os alunos adentraram no texto ao construir a sua versão de *Hamlet*, que ficou coerente com a original. Durante os ensaios, observamos alguns resultados positivos, como a desenvoltura, o trabalho em grupo sinérgico da turma e a desinibição. Inclusive, detectamos alguns problemas, como a dificuldade de memorização, a projeção vocal e a postura de palco. Ainda, notamos que elementos externos – seja a nível escolar, a nível pessoal dos alunos ou a nível estrutural – podem interferir diretamente nas ações planejadas.

Todavia, a pesquisa-ação tem desvantagens. Ela pode apresentar um problema que está presente em boa parte das pesquisas na área das humanidades. Como ela não pressupõe uma série de replicações das práticas em contextos diferentes, é impreciso mensurar como as ações podem atingir efetivamente outras realidades. Se os resultados de uma pesquisa se mostram categóricos em determinado contexto, isso não quer dizer que eles sempre o serão em outros contextos. O contrário também é verdadeiro: se a pesquisa falhar em um contexto, isso não descarta a probabilidade de que venha a funcionar em outros. Mesmo assim, se uma pesquisa-ação teve resultados positivos, é muito provável que ela também demonstre esses resultados em um contexto análogo.

O que favoreceu a dinamização desta pesquisa-ação foi um conhecimento da realidade do Instituto Estadual Olavo Bilac. Por estarmos inseridos nesse contexto e conhecermos a rotina da escola, a identificação de problemas relativos a práticas pedagógicas foi facilitada.

5.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, relatamos o planejamento dos procedimentos metodológicos que realizamos durante a dinamização do projeto. Como estamos falando em um projeto de longo prazo, nossa ideia foi dinamizar a pesquisa durante todo o ano letivo da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, que iniciou no mês de abril de 2018 e terminou em janeiro de 2019. A data para o começo do ano letivo de 2018 na rede estadual gaúcha foi atípico, visto que, no ano anterior, houve recuperação de uma greve do magistério.

Esta pesquisa-ação ocorreu durante as aulas de literatura brasileira de uma turma de terceiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Na escola em questão, a disciplina dispõe de dois períodos semanais de 50 minutos cada. A fim de não comprometer os conteúdos programáticos, baseados nas competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), decidimos usar um período semanal para a pesquisa, enquanto o outro foi destinado às atividades curriculares regulares.

Entretanto, houve algumas exceções. Em algumas semanas, utilizamos os dois períodos para esta pesquisa e, às vezes, devido a feriados, a recessos ou a casos em que um período de literatura brasileira era destinado a uma avaliação de outra disciplina, ficamos uma semana sem aulas destinadas ao projeto. Também não pudemos fixar dias de semana para a dinamização da pesquisa, uma vez que a coordenação escolar se via periodicamente forçada a alterar todo o horário das turmas quando havia mudança de professores.

Ressaltamos aqui que, apesar de *Hamlet* ser uma peça inglesa e de eu ministrar aulas de língua inglesa, essa disciplina não entrou em jogo na pesquisa. Por isso, todo o processo foi realizado em português e utilizamos a peça traduzida.

Antes de descrevermos os procedimentos metodológicos, retomemos aqui o nosso problema de pesquisa e os nossos objetivos. Com esta pesquisa, almejamos solucionar como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na atual realidade de uma escola pública brasileira. A partir dessa proposta norteadora, temos como objetivos: analisar os efeitos desse trabalho na educação básica; ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula; desenvolver habilidades de leitura de textos literários; fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais; e promover aos alunos, a partir da leitura desse texto dramático, o desafio de se colocarem como personagem, o que pode ser um outro modo de educação, que desenvolva o exercício da empatia.

Para realizar ações desta experiência com Shakespeare na escola, retomamos, em ordem cronológica, as nove ações basilares propostas por nós para a turma em questão:

- a) Ministração de aulas expositivas e teóricas sobre Shakespeare, sua obra e seu tempo;
- b) Ministração de uma aula introdutória a *Hamlet* e ao gênero dramático;
- c) Leitura de *Hamlet*, na íntegra, pelos alunos;
- d) Apresentação oral dos alunos, em forma de seminários e em grupos, dos cinco atos da tragédia. Cada grupo deve abordar sua experiência de leitura, os aspectos formais e temáticos presentes no seu ato, a apresentação de personagens (características físicas e psicológicas), os conflitos entre elas, as diferenças discursivas, entre outros aspectos. Por fim, cada grupo deveria escolher uma cena ou pelo menos um trecho para encenar para a turma;
- e) Realização de aulas-oficinas sobre encenação, com práticas sobre expressividade, tonalidade e movimento no teatro;
- f) Dinamização de um debate sobre produção de roteiro e elementos estéticos da linguagem audiovisual;
- g) Criação de uma versão de *Hamlet* pela turma, a partir do texto original;
- h) Realização de ensaios de cenas da peça;
- i) Encenação e gravação da versão da peça criada pelos alunos;

Como a pesquisa-ação foi dinamizada a longo prazo, não conseguiríamos prever com precisão como seria o desenrolar de cada procedimento. Então, não delimitamos um cronograma fixo para cada ação. Decidimos planejar as ações a cada semana, após documentar e analisar como foi encontro prévio, ponderando as dificuldades, os problemas e os resultados positivos que os alunos tiveram. Desse modo, nossos procedimentos metodológicos foram flexíveis, pois, não tendo um prazo para cumpri-los, eles puderam se estender de acordo com o tempo necessário da turma. Eventualmente, quando percebemos que determinada ação não estava, de fato, alcançando os objetivos desejados com a turma, os procedimentos foram alterados. A partir da frequência de encontros, à medida em que concluíamos uma etapa, começávamos a seguinte.

Ao total, contabilizamos 26 encontros com a turma destinados exclusivamente a esta pesquisa-ação. Embora o ano letivo estivesse planejado para terminar em janeiro de 2019, finalizamos nossos encontros em dezembro de 2018, quando as aulas regulares terminaram. Os outros dias foram destinados a avaliações finais, divulgação de notas, reuniões pedagógicas e/ou provas de recuperação.

A avaliação dos alunos foi processual e levou em conta a participação e a realização de todas as ações propostas. Para ampliar os elementos avaliativos, entregávamos, durante as apresentações orais sobre os atos de *Hamlet*, perguntas sobre o ato em questão para os outros alunos, a fim de que todos dessem devida atenção a todos os atos e não só ao que o grupo estaria incumbido de apresentar. Procuramos não atribuir um peso avaliativo muito grande às avaliações a fim de que os alunos focassem mais nas suas produções e se preocupassem menos com as notas do trabalho. Ainda assim, mantínhamos um constante retorno oral do desempenho dos alunos em cada atividade. Especificamente nas apresentações orais, demos um retorno por escrito da performance de cada membro do grupo.

No quadro a seguir, detalhamos as datas, as ações dinamizadas e os objetivos de cada encontro.

Quadro 1 – Organização das aulas, planejamento e o que foi realizado em cada aula.

(continua)

Encontro	Data	Ações	Objetivos para os alunos
01	17/04/2018	- Apresentação da proposta de trabalho com <i>Hamlet</i> ;	- conhecer a proposta; - ativar conhecimento prévio sobre a peça;
02	24/04/2018	- Aula expositiva sobre Shakespeare e a era elisabetana;	- estabelecer um contato inicial com o autor; - entender o contexto histórico da época da obra que trabalhada em sala de aula;
03	08/05/2018	- Divisão da turma em cinco grupos, cada um responsável por apresentar um dos atos da peça; - Discriminação das diretrizes de cada apresentação e dos critérios avaliativos;	- facilitar a proposta da leitura de <i>Hamlet</i> ; - promover o trabalho em grupo; - fundamentar os critérios avaliativos e objetivos da pesquisa-ação; - engajar os alunos em todas as ações;
04	10/05/2018	- Aula expositiva sobre <i>Hamlet</i> ; - Leitura em voz alta de trechos da obra;	- contextualizar a tragédia que eles estão lendo, ressaltando sua importância sócio-histórica; - facilitar o entendimento de elementos da peça; - exemplificar como a leitura em voz alta/encenada é importante neste gênero literário;
05	15/05/2018	- Apresentação do ato I de <i>Hamlet</i> ;	- realizar uma leitura atenta de um ato de <i>Hamlet</i> ; - ter contato com a prática da encenação;

			<ul style="list-style-type: none"> - promover um debate acerca de temas ou trechos do ato em questão; - discutir questões éticas e estéticas da peça; - compartilhar experiências de leitura;
06	22/05/2018	- Apresentação do ato II de <i>Hamlet</i> ;	- idem aos do Encontro 05
07	29/05/2018	- Apresentação do ato III de <i>Hamlet</i> ;	- idem aos do Encontro 05
08	07/06/2018	- Apresentação do ato IV de <i>Hamlet</i> ;	- idem aos do Encontro 05
09	12/06/2018	- Apresentação do ato V de <i>Hamlet</i> ;	- idem aos do Encontro 05
10	19/06/2018	- Aula prática sobre encenação;	<ul style="list-style-type: none"> - ter contato direto com técnicas de teatralidade para dinamizarem na encenação da versão de <i>Hamlet</i>; - experimentar e treinar elementos do teatro;
11	20/06/2018	- Aula sobre estética audiovisual;	<ul style="list-style-type: none"> - introduzir elementos da estética de produções em audiovisual; - discutir as diferenças entre as modalidades artísticas teatro e cinema;
12	26/06/2018	- Aula prática sobre encenação;	- expandir, aprimorar e treinar técnicas de encenação introduzidas no encontro 10.
13	03/07/2018	- Produção da versão de <i>Hamlet</i> pela turma;	<ul style="list-style-type: none"> - criar uma versão própria de <i>Hamlet</i> (e não uma adaptação baseada na peça) a partir das falas originais; - colocar os alunos na posição de dramaturgos/diretores; - inserir os alunos na lógica da peça; - refletir sobre prioridades de falas ao longo da <i>Hamlet</i>;
14	14/08/2018	- Continuação da produção da peça;	- idem aos do Encontro 13;
15	21/08/2018	- Continuação da produção da peça;	- idem aos do Encontro 13;
16	28/08/2018	- Continuação da produção da peça;	- idem aos do Encontro 13;
17	09/10/2018	- Continuação da produção da peça;	- idem aos do Encontro 13;
18	30/10/2018	- Retorno comentado da versão de <i>Hamlet</i> ;	- comentar sobre a versão da peça para os alunos refletirem sobre o processo;

		- Reescrita da versão da turma;	- ponderar coletivamente os pontos positivos e negativos da versão de <i>Hamlet</i> ; - praticar a reescrita para aprimorar a peça criada pela turma;
19	13/11/2018	- Retorno comentado da versão final de <i>Hamlet</i> , criada pelos alunos; - Delegação das personagens para os alunos; - Distribuição das falas de cada aluno;	- avaliar a versão final de <i>Hamlet</i> , criada pelos alunos; - preparar os alunos para a encenação da versão da peça;
20	20/11/2018	- Ensaio supervisionado;	- treinar técnicas de encenação e memorização, em conjunto; - fomentar um trabalho cooperativo; - pensar em cenários e figurinos para a gravação das cenas; - perceber, na prática, todas as habilidades e competências que a prática do teatro dinamiza (discutido na seção 4.3);
21	22/11/2018	- Ensaio supervisionado;	- Idem aos do encontro 20;
22	27/11/2018	- Ensaio gerido pelos próprios alunos;	- Idem aos do encontro 20; - promover a autonomia dos alunos; - incentivar a autogestão e a responsabilidade do grupo;
23	29/11/2018	- Ensaio gerido pelos próprios alunos;	- Idem aos do encontro 22;
24	04/12/2018	- Gravação da peça;	- Idem aos do encontro 22; - encenar, no palco da escola, a versão de <i>Hamlet</i> criada pela turma;
25	06/12/2018	- Gravação da peça;	- Idem aos do encontro 24;
26	11/12/2018	- Gravação da peça;	- Idem aos do encontro 24;

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, descrevemos e discutimos as ações dinamizadas ao longo desta pesquisa-ação. Para fins de organização, como planejávamos cada ação a partir dos resultados de um encontro prévio, analisamos seus efeitos a partir de uma ordem cronológica. Dessa forma, é possível perceber melhor uma certa evolução das etapas da pesquisa-ação durante o ano letivo.

O primeiro contato com a turma foi no dia 17 de abril de 2018. Embora em 2017 os alunos já sabiam quem era o professor João Pedro Amaral de aulas de inglês, foi a primeira vez que a turma teve aula de literatura brasileira com o docente. Talvez esse contato prévio tenha servido como um facilitador do trabalho, no sentido do processo de engajamento. Nesse primeiro encontro, tínhamos o objetivo de apresentar para a turma a nossa ideia de trabalho que seria desenvolvido durante todo o ano letivo. Falamos que a proposta era estudar a peça *Hamlet* e que, depois de uma leitura atenta, a turma deveria fazer uma versão da peça para ser encenada por eles mesmos e gravada para fins de registro. Preliminarmente, realizamos uma sondagem informal para verificar o que os alunos conheciam a respeito William Shakespeare. Aqui, estávamos intuindo que ninguém lera alguma obra do autor, partindo de um conhecimento prévio sobre o que os alunos já haviam lido na escola e o que eles liam por conta própria. Tal crença foi confirmada.

Por outro lado, alguns alunos mencionaram que conheciam a história de *Romeu e Julieta* através do filme *Romeu + Julieta*, dirigido por Baz Luhrmann, lançado em 1996. Baseado no enredo da tragédia shakespeariana, o filme é uma versão da peça ambientada na contemporaneidade. Isso mostra como as produções audiovisuais exercem influência nos alunos de hoje em dia. A facilidade de acesso a essas produções é uma boa qualidade, pois, nesse caso em específico, fez com que alguns alunos conhecessem indiretamente uma peça de Shakespeare. Entretanto, assistir a um filme baseado na peça não implica substituir a leitura. Cada obra tem suas peculiaridades e dinamiza habilidades de diferentes ordens. Essa constatação é positiva para a proposta, pois usamos um texto que era novidade para todos os alunos, além de ser uma obra dramática, gênero com o qual poucos alunos tinham contato.

Quando perguntamos se alguém conhecia *Hamlet*, apenas um aluno se manifestou afirmativamente. Ele falou que sabia sobre a peça porque havia assistido, em algum lugar, a um personagem segurando uma caveira recitando “ser ou não ser, eis a questão”. Mesmo que o número de alunos que já tivesse ouvido falar em *Hamlet* fosse ínfimo, a lembrança dessa frase

mostra como, mais de 400 anos depois, trechos da peça ainda figuram no imaginário da nossa sociedade, atingindo as juventudes.

Nesse primeiro contato com a turma, notamos, de imediato, uma certa receptividade dos alunos em relação a essa proposta. O que parecia ser um desafio para a turma a deixou realmente empolgada. Além do mais, não houve qualquer resistência em relação ao autor, à obra ou ao gênero que iríamos estudar. Por fim, muitos alunos comentaram que gostariam de trabalhar com teatro em sala de aula, algo pouco explorado ao longo da jornada escolar deles.

O segundo encontro foi uma aula expositiva sobre William Shakespeare, seu contexto e sua importância na era elisabetana e as condições nas quais ele escrevia suas peças. Baseando-nos em Gurr (1991), Greenblatt (2011), Heliadora (2007; 2008) e Bloom (2001), falamos, primeiramente, sobre quem era Shakespeare e a importância de sua obra. Explicamos os três gêneros dramáticos pelos quais o autor é conhecido – comédia, tragédia e crônica histórica –, além de citar as principais peças.

No tangente ao teatro da era elisabetana, apresentamos como era a estrutura de palco, como se davam os ensaios e como eram performatizados os espetáculos. A turma ficou intrigada com a afirmação de que apresentações como *Hamlet* eram populares, capazes de reunir multidões. Evidenciamos, aqui, um preconceito muito comum para com textos mais antigos. Há quem ache, erroneamente, que uma obra, por fazer parte do cânone ou usar um vocabulário mais antiquado, não é uma expressão popular da cultura ou não atinge grandes massas.

Além de quebrar alguns pré-julgamentos por parte dos alunos, essa contextualização teve outros resultados positivos. Essa segunda aula foi produtiva para os alunos, pois isso facilitou a leitura da peça e os motivou para iniciarem o trabalho de um ano com *Hamlet*. Começar uma leitura com uma dinâmica diferente de narrativas em prosa ou de *best-sellers*, algo com o qual eles estão acostumados, pode gerar uma resistência por parte dos alunos. Além do mais, apesar da tradução ser recente, a obra é antiga, com palavras que não fazem parte do dia a dia dos alunos, o que poderia aumentar um ímpeto de relutância. Essa ambientação ainda é essencial para ativar conhecimentos prévios dos alunos, seja sobre teatro, sobre história ou sobre Shakespeare. O que fazemos aqui é um exercício de pré-leitura.

Depois da apresentação da proposta e de uma contextualização sobre autor, seu tempo e sua obra, o terceiro encontro teve fins organizacionais. A primeira ação a ser fundamentada foi a proposta de leitura atenta (*close reading*) de *Hamlet*, com apresentação em grupos dos cinco atos da tragédia. Realizamos esse encontro com duas semanas de antecedência à apresentação do ato I; desse modo, os alunos teriam tempo para se prepararem e planejarem suas apresentações.

Nesse momento, a turma se dividiu em cinco grupos, pois cada um ficaria responsável por um dos atos da peça. Feita a divisão, sorteamos o ato por qual cada grupo ficaria responsável e expusemos, no quadro negro, as diretrizes que as apresentações deveriam seguir. Foi através desses critérios que eles foram avaliados. Eis os tópicos:

- a) com exceção do primeiro grupo, retomar o que aconteceu no ato anterior;
- b) elencar e apresentar todas as personagens do ato, levando em conta características e atitudes;
- c) explicar minuciosamente o enredo de cada cena;
- d) comentar as tensões e os problemas que existem entre as personagens;
- e) elencar, com exemplos, alguns dos temas abordados no ato em questão;
- f) citar algumas passagens emblemáticas da peça, justificando por que elas são interessantes;
- g) relacionar, se possível, a peça com outra produção artística sobre a qual eles tenham conhecimento;
- h) dramatizar uma cena ou um trecho do ato, justificando a escolha e explicando sua importância para a história;
- i) relatar, individualmente, como foi a experiência de leitura de *Hamlet*, tendo em vista que é um texto clássico;

A escrita no quadro negro foi importante para que pudéssemos discutir, em grande grupo, ponto por ponto do que seria exigido dos alunos durante a apresentação. Isso foi uma oportunidade para sanarem eventuais dúvidas individuais. Acreditamos que essas diretrizes abrem espaço para a criatividade nas apresentações e liberdade para a escolha dos trechos a serem encenados. Ao mesmo tempo, delimitam tópicos que eles devem fazer e criam um guia para a leitura individual.

Por fim, depois de nos debruçarmos sobre as apresentações dos cinco atos, expusemos as ações subsequentes. A partir das falas originais, os alunos deveriam criar a versão deles da peça para, depois, dramatizarem no palco da escola. Explicamos que, para fins de registro, a dramatização seria gravada.

Na semana seguinte, o quarto encontro foi novamente uma aula expositiva e introdutória sobre *Hamlet*, que os alunos já deveriam ter começado a ler. Desde o início, frisamos que a peça tinha uma lógica de oralidade, posto que essa tragédia foi escrita, primordialmente, para ser encenada, não lida. Baseando-nos em Harold Bloom (2001), explicamos por que Hamlet seria o personagem mais humano da literatura ocidental. Nesse encontro, também realizamos, em conjunto, uma leitura de trechos *Hamlet* para a turma ter contato com a lógica do texto.

Começando na primeira cena, alguns alunos se voluntariaram para serem personagens, e lemos alguns trechos em voz alta.

Após essa experiência, conversamos com os alunos sobre as primeiras impressões de leitura. As reações foram conflitantes. Por um lado, alguns alunos reclamaram que o texto era difícil e não conseguiam entender direito o contexto história, justificando que havia muitas palavras que não entendiam. Houve relatos de alunos que alegaram ter que reler mais de três vezes cada cena, com ajuda de dicionário, para entender o enredo. Outros alunos procuraram resumos de cenas na internet para facilitar o entendimento. Ainda que esses problemas tenham sido trazidos à tona, não deixamos de perceber um resultado positivo. Os alunos procuraram recursos auxiliares (como internet ou dicionário) para fazerem uma pesquisa sobre a peça. Ou seja, eles estavam expandindo as possibilidades do ensino/aprendizagem com a articulação de elementos além do texto.

Por outro lado, houve relatos de alunos que mostraram um encantamento com certas falas. Aqui, os alunos estavam tendo uma experiência estética através de uma leitura direta do texto literário. A partir de falas emotivas e/ou poéticas, os alunos estavam sendo sensibilizados pela peça.

Nesse dia, alguns estudantes comentaram que mostraram as atividades com *Hamlet* que estávamos propondo para professores de literatura do curso pré-vestibular. Isso evidenciou o engajamento dos alunos na leitura e um fascínio por estarem dinamizando um projeto cujo objeto é um texto clássico e dramático. A surpresa dos professores do curso pré-vestibular ao saberem que alunos estavam lendo um texto shakespeariano na escola mostra como atividades com textos desse gênero ainda é uma realidade distante.

Após a exposição sobre o texto e uma conversa em grupo com os alunos, conferimos como eles estavam lidando individualmente com a leitura de *Hamlet*. Poucos alunos não estavam com o texto em sala de aula, mas muitos deles consentiram que o texto estava em casa. Ao passarmos pelas classes, notamos que, na maioria dos textos, havia marcações de falas que eles julgavam interessantes e anotações referentes a significados de vocabulários específicos, o que significa que os alunos estavam inseridos no texto.

Ao fim dessa aula, lembramo-nos do texto *O Direito à Literatura*, de Antonio Candido (2011, p. 193), quando o autor afirma que “a distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se, do ponto de vista cultural, a sociedade fosse dividida em esferas comunicáveis, dando lugar a dois tipos comunicáveis de fruidores”.

A leitura de *Hamlet* em sala de aula é uma forma de permitir que os jovens de diferentes classes socioeconômicas, gênero e raça tenham contato com uma educação estética e ética a partir da dinamização de atividades com um texto dramático reconhecido universalmente, com um alcance que ultrapassa o contexto histórico e cultural de sua produção. Portanto, ao trabalharem com *Hamlet* em sala de aula, os estudantes estavam articulando, ao mesmo tempo, elementos da cultura popular e da erudita. Podemos arguir que *Hamlet* é uma peça erudita e, mesmo assim, os jovens de diferentes classes, gênero e raça estavam construindo conhecimentos e saberes com a leitura do texto. Isso prova o ponto de Candido: mesmo pessoas que têm mais contato com artefatos da cultura popular são capazes e dignas, com efeito, de fruírem de uma obra que se diz pertencente a uma cultura clássica.

Esta realização é benéfica para a autoestima dos estudantes. Há, por parte da sociedade, uma discriminação de que alunos de escolas públicas não deveriam ter acesso a uma cultura “superior” ou uma suposta “alta cultura”. Esse preconceito é enraizado nas crenças dos alunos. Porém, ao conseguirem ler e fazer significações em uma peça dramática como *Hamlet*, os alunos quebram esse paradigma excludente, o que lhes confere uma capacidade de articular leituras e fruição de qualquer modalidade artística.

No quinto encontro, iniciamos as apresentações dos atos de *Hamlet*. O primeiro grupo, responsável pelo ato I, fez uma ótima apresentação, em especial no que tange à análise de personagens. Além do mais, o grupo mostrou que dominava o texto ao explicar o enredo detalhadamente. Essa primeira apresentação mostrou que as alunas não demonstravam problemas em termos de leitura, interpretação e análise literária. As reclamações acerca da dificuldade lexical que haviam surgido no encontro anterior acerca da dificuldade lexical foram superadas.

O grupo optou por encenar a última cena (V) do primeiro ato. A escolha foi justificada porque, nessa cena, o Espectro instiga Hamlet a praticar um ato de vingança em seu nome, o que desenvolve o motivo principal da tragédia; sendo assim, essa é uma cena fundamental que tem consequências no resto da peça. A dramatização foi feita na sala de aula, com um destaque da preocupação do grupo com a produção: além de se preocuparem com o figurino (roupas de luto para Hamlet e capa camuflada para sentinelas), as alunas maquiaram condizentemente a componente que representou o Espectro. Elas inclusive usaram adereços como espadas e uma coroa para compor o cenário.

Registramos que o grupo logrou criar um ambiente na sala de aula que foi favorável aos movimentos da cena. A apresentação prendeu a atenção da turma, que se manteve interessada e entretida durante todo o encontro.

O grupo convidou a professora de português (e antiga professora conselheira da turma) para presenciar a apresentação. Essa atitude era a materialização do orgulho, do empenho e do preparo dos alunos para essa exposição oral. Não é raro que jovens refutem a supervisão de terceiros – sobretudo professores – quando estão em posição de destaque, seja por vergonha ou por medo de rejeição. Contudo, aqui ocorreu o contrário. Como as alunas estavam confiantes e orgulhosas do que apresentariam, quiseram provar que estavam intimamente inseridas em um processo de ensino/aprendizagem, articulando saberes que elas próprias julgavam importantes. Ainda, isso demonstra uma generosidade por parte da turma por mostrar que os alunos estão valorizando as práticas escolares e todo o percurso educacional implícito até então.

A encenação foi muito boa, refletindo o engajamento das alunas e a preocupação com detalhes extratextuais, como figurino e cenário. As alunas do grupo mencionaram que gostaram especialmente do primeiro solilóquio de Hamlet, por usar imagens impactantes. Isso mostra o poder da linguagem poética e dramática agindo nos estudantes. É claro que aqui também podemos relacionar o conteúdo da fala do protagonista com a predileção das juventudes e seu ímpeto subversivo e rebelde. Entretanto, não podemos negar os benefícios de produção de sentido estético através da linguagem em *Hamlet*.

Um elemento que se mostrou incipiente na apresentação foram as técnicas de encenação, como a entonação e a memorização. Para a dramatização da cena, as alunas usavam seus textos para auxiliar. Ainda assim, algumas das falas estavam decoradas. A adversidade, entretanto, é justificável, uma vez que não havíamos ainda estudado tais técnicas.

No fim do encontro, entregamos para os demais grupos uma questão sobre o ato I para ser respondida até aula seguinte. Desse modo, poderíamos acompanhar e avaliar como estava sendo a leitura dos alunos referente às partes que eles não apresentaram. Essas perguntas eram uma forma para que os alunos pudessem se dedicar igualmente à leitura de outros atos, e não apenas o grupo estava incumbido de apresentar. O mesmo esquema ocorreu no fim das apresentações dos outros atos.

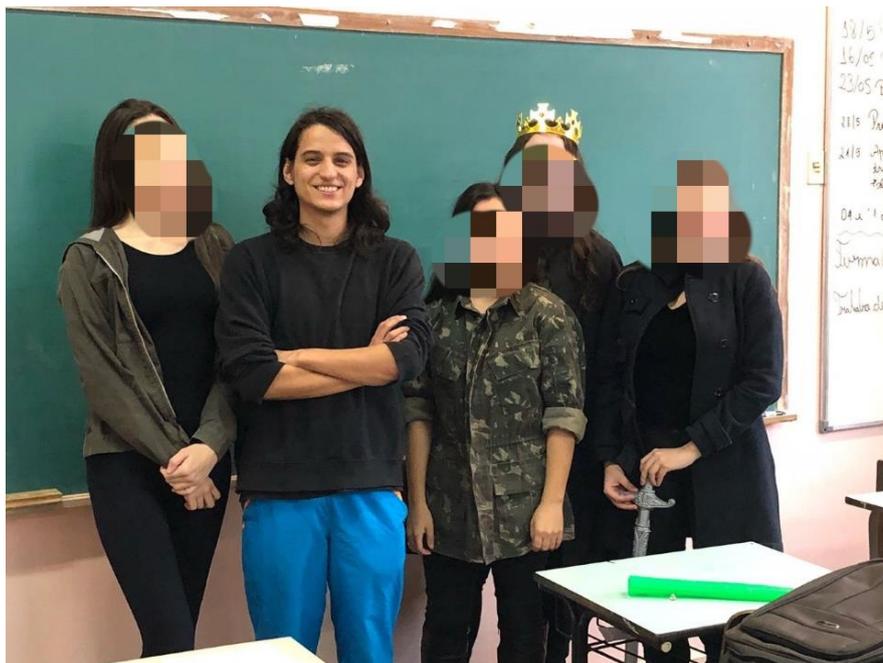


Figura 1: Estudantes responsáveis por apresentar o ato I, de Hamlet

No encontro seguinte, dia 22 de maio de 2018, outro grupo de alunos apresentou o ato II de *Hamlet*. Dessa vez, para realizar a apresentação, os estudantes reservaram o salão de atos da escola, onde, de acordo com a justificativa deles, seria um espaço que privilegiaria a encenação. Isso apontou como os estudantes se mostraram proativos ao ocuparem e ressignificarem espaços da escola. O salão de atos raramente é usado pelos estudantes como local de aulas regulares, sendo um espaço onde acontecem palestras, atividades extraordinárias (como brechó beneficente ou festa junina) ou atividades de educação física que exigem um lugar coberto.

Ao buscar um lugar que não fosse a sala de aula, o grupo estava se caracterizando como sujeitos atuantes e políticos, o que é típico das juventudes: “a condição juvenil, além de ser socialmente construída tem também uma configuração espacial” (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 110). O deslocamento das atividades discentes para fora da sala de aula é uma expansão simbólica e positiva dos limites espaciais das juventudes.

Para a apresentação, os alunos se mostraram preparados e organizados. Cada integrante do grupo tinha impresso um roteiro da apresentação a fim de estabelecer boa dinâmica no tempo de fala, além de evitar qualquer imprevisto caso viessem a esquecer algo, por exemplo.

Inicialmente, o grupo retomou a apresentação do ato I e mostrou um poder de análise do ato II satisfatório. Ficou evidente que os alunos realizaram uma pesquisa aprofundada sobre a peça para elaborar a fala. Quando caracterizaram os personagens, depreenderam boa parte do

tempo no protagonista. Foi interessante notar como o grupo frisou que Hamlet é uma personagem com atitudes machistas, tendo em vista o modo que ele trata Ofélia e Gertrudes. A aproximação entre *Hamlet* e temas feministas mostra a capacidade de os alunos relacionarem tópicos de diferentes épocas e contextos – não que atitudes machistas não existissem no século XV, mas os estudos de gênero representam um campo mais atual do saber, cujos conceitos são amplamente discutidos em nossa sociedade, e a leitura dos jovens é feita à luz de teorias contemporâneas.

O grupo escolheu dramatizar um trecho final da cena II, que é muito extensa para ser encenada na íntegra. Alguns dias antes da apresentação, os integrantes nos relataram que estavam nervosos para apresentarem o trabalho perante os colegas. Inclusive, um dos alunos, logo antes da apresentação, procurou a coordenação escolar porque queria tomar um chá para se acalmar. Ora, falar é se expor, e se expor é sair de uma posição confortável. Na apresentação, eles deveriam fazer mais que isso: teriam que dramatizar uma cena. Aqui, notamos a importância de se dinamizar, nas escolas, atividades que fomentem o desenvolvimento da articulação, da comunicação interpessoal e da desinibição. O teatro, como visto, é ideal para isso.

O nervosismo, todavia, não transpareceu durante a apresentação. Mais uma vez, a capacidade de leitura e interpretação não foram impedimento. O grupo conseguiu explicar muito bem o enredo e as implicações e importâncias de cada cena para o conjunto da obra. Da mesma forma que a apresentação anterior, os pontos a melhorar foram referentes à encenação. Percebemos que habilidades não adquiridas apenas através da leitura, como a velocidade da fala e o pensar como uma personagem, precisam ser desenvolvidas. Os alunos estão no último ano do ensino básico, ou seja: passaram mais de 12 anos na escola e essas técnicas, importantes para diversas áreas, precisam de uma atenção especial. Isso prova como o sistema escolar não privilegia a arte ou o fazer artístico em sala de aula, embora os alunos percebessem intuitivamente que isso é vantajoso para eles.

Registramos aqui que um dos integrantes do grupo é diagnosticado com atraso cognitivo. Embora ele tenha falado pouco durante a apresentação, o aluno memorizou todas suas falas na dramatização, o que foi surpreendentemente positivo para toda a turma. Vimos, na prática, como o teatro fomenta a cooperação, pois os colegas de grupo o motivaram e buscaram inclui-lo, dentro dos limites de suas capacidades, na encenação.

Nesse dia, o professor Lawrence Flores Pereira, o tradutor da versão de *Hamlet* lida por eles, esteve presente na escola. Ao fim da apresentação, o professor teceu comentários acerca do contexto em que a peça foi escrita, reforçando a importância da teatralidade e da

expressividade para leitura de *Hamlet*. Depois da aula, os alunos relataram que adoraram a experiência de ter um professor universitário junto com eles na escola. Percebemos como a distância entre escola e a universidade é prejudicial para as instituições e para os estudantes. A escola é um laboratório orgânico de múltiplas possibilidades de pesquisas e de ações sociais. Infelizmente, muitas vezes, ela é menosprezada ou preterida por pesquisadores. Até estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, apesar de almejarem uma inserção formal na escola, são tidos como práticas utópicas. Ao não fazer parte desse laboratório, a universidade perde a chance de explorar diferentes universos de pesquisa e a de ampliar terreno de atuação que, com efeito, pode alcançar diretamente as práticas pedagógicas da educação básica. Além do mais, ao dar atenção para a educação básica, a universidade está valorizando os alunos e professores. Muitos alunos pretendem ingressar em cursos universitários; então, o diálogo e o vínculo entre escola e universidade devem ser contínuos e persistentes.

A aproximação entre ensino básico e ensino superior é profícua para os estudantes da escola, pois, assim, os alunos do ensino médio ou do ensino fundamental têm contato com as várias áreas do saber e possibilidades de formação. Isso pode motivar interesses que até então não foram despertados na trajetória escolar.

Por parte de discentes e docentes universitários, esse estreitamento de laços é uma oportunidade para dinamizar projetos e ações com impacto direto em um contexto social com grande potencial criativo. Conduzir pesquisas no ambiente escolar é investir e apostar no futuro, apesar de toda a desesperança que rodeia a instituição. Outrossim, alguns alunos oriundos da escola futuramente serão graduandos, e a universidade não deve desconsiderar a formação prévia de seus alunos.



Figura 2 - Grupo que apresentou o ato II, de *Hamlet*, na presença do professor Lawrence Flores Pereira.

No encontro 7, aconteceu a apresentação do ato III de *Hamlet*. O grupo responsável teve que lidar com uma adversidade. Um dos integrantes, diagnosticado com depressão, parou de frequentar a escola uma semana antes da apresentação, e os outros companheiros de grupo reclamaram que não conseguiam ter mais contato com ele. Mesmo assim, os remanescentes realizaram a apresentação. Como o grupo estava bem preparado, esse imprevisto foi facilmente superado. Entretanto, o caso nos leva a pensar em quão pouco preparada está a escola para lidar com problemas concernentes à saúde mental. Não houve ações a fim de contextualizar a condição e a situação desse colega, tampouco a turma e o corpo docente tiveram um acompanhamento sobre essa situação. Se isso ocorresse, talvez a turma seria mais compreensiva e, por parte dos educadores, procuraríamos adaptar algumas atividades para incluí-lo mais ainda na turma. Esta pesquisa-ação com *Hamlet* poderia ajudar nessa sua condição. Pensando por outro lado, propostas rígidas que demandam muito esforço funcionam de modo oposto, podendo agravar esse problema.

O ato III de *Hamlet* é famoso por conter o solilóquio “ser ou não ser” e a peça dentro da peça. O grupo fez uma análise boa quando abordaram a função da peça dentro da peça. Eles

conseguiram identificar elementos estilísticos desse dispositivo, como os versos rimados (o que não acontece na maior parte da tragédia), além de reiterarem a importância disso para o enredo de *Hamlet*, já que a peça dentro da peça é entendida pelo protagonista como uma confissão do regicídio de Cláudio.

Por outro lado, o grupo teve dificuldade em analisar o solilóquio do “ser ou não ser”. Eles expuseram que não conseguiram entender sobre o que era a fala do protagonista. Desse modo, após a apresentação, lemos o solilóquio em conjunto com toda a turma e debatemos sobre as imagens e a temática que o monólogo trazia, levando em conta o contexto da fala. A discussão em grupo foi muito proveitosa, pois muitos alunos quiseram comentar suas impressões sobre a fala. Em geral, os comentários apontavam sobre a possibilidade de o protagonista cometer um suicídio e se valia a pena ele estar vivo frente a todo o contexto trágico e injusto gerado pela morte de seu pai e o casamento de sua mãe com o regicida.

Avaliamos que a leitura em conjunto e a discussão pós-apresentação foi um ótimo momento para compartilhar impressões e opiniões entre os colegas, além de debaterem possibilidades de interpretações sobre o solilóquio em questão. Esse momento estimulou a capacidade argumentativa e analítica de um texto literário por parte dos alunos, o que comprova como professores devem estar preparados para improvisar em suas práticas. Observamos, na prática, como acontece a apropriação do texto literário por parte de quem lê: de como o leitor se esforça para entender e fazer sentido. Estava aí, em primeira mão, a evolução dos alunos ao decifram o texto, a partir dessa dificuldade preliminar.

Lançamos a hipótese de que esse processo mais lento de interpretação de texto ocorre pelo maior contato dos alunos com gêneros textuais com pouca linguagem figurada, tanto em casa quanto em sala de aula, o que nos leva a pensar em propostas didáticas que envolvam mais textos com linguagem simbólica, seja em aulas de literatura brasileira ou em aulas de línguas. E mesmo considerando a premissa falsa, a necessidade dessas atividades ainda é urgente, visto que alunos no último ano do ensino básico ainda penam para interpretar ou usar a linguagem figurada. Ao se verem empolgados quando perceberam diferentes possibilidades de leitura de um texto, os estudantes mostraram estar inseridos no texto e encorajados a executarem e explorarem diferentes capacidades criativas propiciadas pela linguagem.

Outro ponto a ser destacado na apresentação do grupo foi a cena dramatizada. Eles escolheram a cena X do ato III, em que Hamlet decide postergar sua vingança. A opção do grupo foi porque Hamlet estava sozinho com o rei e poderia muito bem assassiná-lo, mas não o executa, expondo que o protagonista estava enalacrado em um dilema moral.

Um dos integrantes do grupo é uma pessoa com lacuna de leitura e dificuldade de entregar tarefas no prazo estipulado, em todas as disciplinas. É o caso típico de alguém pouco engajado na rotina escolar. No entanto, durante a encenação, ela mostrou confiança e empenho. A turma se surpreendeu positivamente por ela assumir um papel de destaque na cena, o que levou a elogios de colegas que não a imaginavam atuando de forma tão entusiasta. Aqui, temos o exemplo de como uma atividade artística, que demanda organização, atenção e trabalho em equipe, pode engajar estudantes e potencializar habilidades não despertadas em outras disciplinas mais tradicionais. Nesse caso em específico, além de habilidades específicas fomentadas pela literatura e pelo teatro, a encenação aumentou a confiança e a autoestima da aluna. Já por parte dos espectadores, percebemos como a atividade levou os alunos a entenderem e valorizarem o outro. Esse relato vai ao encontro do argumento de Blatner:

A encenação é uma metodologia oriunda do teatro social, que pode ser usada como um auxílio para estudantes entenderem aspectos mais sutis da literatura, dos estudos sociais, e até mesmo de aspectos de ciências duras e matemática. Além do mais, ela pode ajudá-los a tornarem-se mais interessados e engajados, não somente em ensinar/aprender sobre o texto, mas também em dinamizar o conhecimento em ação, ao abordar problemas, explorar alternativas e buscar soluções novas e criativas.⁴⁹ (BLATNER, 2009).

Outra curiosidade que ficamos sabendo no dia da apresentação foi que um dos integrantes nunca havia lido sequer um livro por completo: *Hamlet* fora o primeiro. Ora, aqui não estamos nos referindo a uma pessoa com poucos anos de educação, mas alguém que está concluindo o ensino básico formal (pelo menos doze anos dentro da escola). Como isso pode acontecer – e muito provavelmente esse jovem não é um caso isolado – em um sistema escolar cuja carga horária da disciplina de língua portuguesa é uma das mais altas?

Isso aponta para um problema gravíssimo na nossa educação. As razões para isso percorrem desde o nível pessoal (vontade própria), passando pelo social (condições familiares, econômicas) até o estrutural escolar (organização curricular). Pretendemos aqui, pois, elencar algumas alternativas para que isso não ocorra. Um primeiro passo seria dinamizar atividades didáticas com textos literários desde os anos iniciais do ensino fundamental, a fim de estimular o interesse pela leitura desde cedo. O texto literário tem um apelo à imaginação, o que favorece a identificação do gênero com a infância. Isso ajudaria a consolidar o hábito de leitura nos alunos, a sensibilizá-los através da literatura e, a partir do oferecimento de textos que sejam do

⁴⁹ *Role playing is a methodology derived from sociodrama that may be used to help students understand the more subtle aspects of literature, social studies, and even some aspects of science or mathematics. Further, it can help them become more interested and involved, not only learning about the material, but learning also to integrate the knowledge in action, by addressing problems, exploring alternatives, and seeking novel and creative solutions.*

interesse dos alunos, a quebrar a resistência que muitas pessoas têm com o ato de ler, contornando leituras densas com livros didáticos ou técnicos. Outro modo de apontar a lacuna de experiência leitura e o desinteresse por textos literários é a ocupação de bibliotecas. A maioria das escolas tem bibliotecas ou, ao menos, um banco de livros. Um espaço fora da sala de aula e um período destinado exclusivamente à leitura poderiam minimizar a relação que se estabelece entre o hábito de ler e tarefas obrigatórias, aproximando os jovens da sensibilização e do gosto pela literatura. Uma terceira via, pensando no ensino médio, seria deslocar o foco da disciplina de literatura brasileira de um paradigma de ensino/aprendizagem mais histórico para um mais estético e sensível.

Lembramos aqui: [A literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Esse jovem relatou que o início de sua experiência de leitura com *Hamlet* foi árduo, pois não conseguira entender a primeira página, achando, assim, que não possuía condições de realizar uma boa apresentação da peça. Entretanto, através da ajuda de parte da turma e acompanhado de um dicionário, ele releu várias vezes o texto para se preparar. Ao cabo, ele mencionou que a experiência em geral foi enriquecedora, pois depois da leitura de *Hamlet*, começou a se interessar mais por literatura – inclusive já pediu emprestado alguns livros a familiares. Ele constatou ainda que, depois da experiência com a tragédia de Shakespeare, foi incrível a melhora que teve para se concentrar nos estudos, não só em matérias de ciências humanas.



Figura 3 – Alunos que apresentaram o ato III, de Hamlet

No oitavo encontro, realizado dia 7 de junho de 2018, continuamos com as apresentações. Agora, outro grupo de alunos explanou o ato IV de *Hamlet*. O grupo conseguiu retomar as ações de atos anteriores e descreveu superficialmente alguns personagens presentes no ato em questão. Contudo, a apresentação não contemplou três dos tópicos previstos no roteiro da apresentação: explicar minuciosamente o enredo de cada cena; comentar as tensões e os problemas que existem entre as personagens; e elencar, com exemplos, alguns dos temas que são abordados no ato. Quando solicitamos ao grupo para discorrer sobre esses tópicos, afirmaram não terem se preparado.

A apresentação consistiu apenas em comentários vagos e gerais sobre elementos da peça e não em uma leitura atenta focada no ato. Devido à restrição na apresentação do grupo, que falhou em explicar o enredo do ato IV, tivemos que fazer uma intervenção e debater sobre a última cena do ato, quando Ofélia enlouquece e morre afogada.

O nervosismo e a timidez foram um agravante na apresentação do grupo. Um dos integrantes, um aluno diagnosticado com atraso cognitivo, não conseguiu se expressar nem falar o que tinha preparado para a turma. No entanto, após a aula, os demais integrantes nos relataram

que o colega tinha se preparado e sabia falar sobre o enredo da peça. De fato, quando o indagamos, o estudante sabia exatamente os acontecimentos desse trecho da peça.

Falar em público é uma importante habilidade comunicativa que deve ser incentivada ao longo de toda a trajetória escolar. Ela é necessária tanto profissionalmente como socialmente. Não lograr o fazer não é um problema exclusivo de alunos portadores de necessidades especiais. Considerando que os participantes da pesquisa estão no último ano do ensino básico, um aluno que não consegue conduzir uma apresentação oral para os próprios colegas nos faz ligar um sinal de alerta. Isso mostra como atividades como esta são importantes para articular conteúdos específicos e desenvolver habilidades interpessoais e comunicacionais.

Um elemento positivo no trabalho foi a descrição que eles fizeram do protagonista. O grupo mencionou, com muita estranheza, a obsessão de Hamlet para com sua mãe, quiçá mais do que com a vingança propriamente dita contra o rei Cláudio. No fim da apresentação, perguntamos se alguém já ouvira falar sobre a teoria do Complexo de Édipo. Com a negativa, explicamos em linhas gerais os estudos de Freud sobre o tema, que está patente em *Hamlet*, e a turma se interessou pelo tema. Acreditamos que nesse momento os alunos perceberam um pouco o quão expansivo pode ser o conhecimento. Alguns dos alunos, inclusive, desejavam ingressar no curso de psicologia e ficaram surpresos como a área tem influência e relação com a literatura.

Muito se fala que educadores devem dinamizar atividades interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, mas há poucas propostas de como, de fato, realizá-las, visto que esses conceitos são amplos e não há uma fórmula de ensino. As práticas dependem de fatores como contexto, lugar, tempo, conteúdo, turma, escola e disciplina. Acreditamos que todas as propostas didáticas têm potencial para dialogar com diferentes áreas do conhecimento e, às vezes, como nesse caso específico, essas relações são explícitas. Ações que mostrem que o conhecimento não é sectário são indispensáveis em todas as disciplinas. As atividades artísticas, em específico, são um bom exemplo para tanto.

Voltando à apresentação, o melhor ponto foi a encenação que o grupo preparou. Eles convenceram colegas de outros grupos a ajudá-los a interpretar as três primeiras cenas do ato IV no salão da escola, uma vez que elas exigiam mais personagens que o número de integrantes do grupo. A prontidão dos colegas em participar de outra apresentação mostra como as propostas artísticas mobilizam um senso de cooperação e como os estudantes podem ser proativos em nome da turma. Entendemos que o trabalho coletivo é muito mais benéfico para estudantes do que atividades didáticas individuais. As avaliações em sala de aula, em geral, desenham uma atmosfera mais individualista. Isso, todavia, não é sempre negativo, visto que

trabalhos individuais podem promover autonomia e autoconfiança, por exemplo. Porém, a escola não deve se restringir a esse tipo de ação, mas também dinamizar propostas que avulsem habilidades interpessoais e cooperativas. O papel da escola é uma formação íntegra, então, quanto mais habilidades e competências articulamos, mais perto da formação ideal estaremos chegando.

Um dos integrantes se destacou na representação de personagem pela entonação de voz, pela desinibição e pelo domínio corporal. Esse aluno era o único da turma que fazia oficina de teatro em uma companhia local. Ele fora diagnosticado anteriormente com depressão, e o teatro foi um fator determinante na melhora de seu quadro clínico. Outros professores confirmaram que as práticas teatrais melhoraram o desempenho do aluno durante as aulas.

O nono encontro, por sua vez, foi a conclusão das exposições orais. Cinco alunos ficaram encarregados de apresentar para a turma o último ato de *Hamlet*. Como esse grupo teve mais tempo para se preparar e ensaiar se comparado aos outros, esperávamos, pelo menos, uma boa encenação. Com efeito, a apresentação foi didaticamente organizada e o tempo de fala foi bem distribuído entre os integrantes do grupo. Eles propuseram interpretações interessantes sobre a cena dos coveiros, tentando explicar por que esse trecho, uma passagem cômica dentro de uma peça tragédia, estava logo antes do clímax. Argumentaram que a cena não era necessariamente cômica, pois poderia ser lida de forma irônica ou melancólica, já que os coveiros estavam zombando com a morte enquanto Hamlet tristemente via, nas caveiras, uma representação da decadência do reino de Elsinor.

Quando os alunos mencionaram o discurso final de Hamlet, mostraram boa capacidade interpretativa ao afirmarem que Hamlet mostrava admiração por Fortimbrás, um alterego do protagonista. Além do mais, descrevendo Cláudio como um vilão engenhoso e Laerte como um vingativo impulsivo, eles trouxeram à tona a trama do rei e de Laerte para justificar tal afirmação. A capacidade de expor essas leituras com argumentos consistentes e utilizando o texto para justificá-los mostra como os alunos estavam efetivamente realizando uma leitura atenta e analítica.

Outro ponto da apresentação que merece destaque é a pesquisa feita pelos alunos em materiais não mencionados por nós em sala de aula. Os integrantes comentaram que, após a leitura da peça, assistiram ao filme *Hamlet*, de 1996, dirigido por Kenneth Branagh, a fim de internalizarem melhor elementos da peça e compararem o texto dramático lido como refração em uma obra cinematográfica. Durante a apresentação oral, o grupo traçou um paralelo entre o filme e a peça. Além de terem assistido à produção cinematográfica para aprimorarem técnicas de encenação, os alunos pesquisaram na internet vídeos de dramatizações de *Hamlet* realizados

por companhias brasileiras de teatro. O grupo exibiu em aula um trecho de um vídeo de um famoso ator brasileiro de telenovelas dramatizando um solilóquio de Hamlet. Os estudantes avaliaram que a atuação estava ruim porque ele não utilizava todo o corpo e a entonação de voz não parecia adequada para a cena (uma fala dramática com entonação dinâmica e alegre).

A pesquisa realizada pelos alunos mostra como se interessaram pelo trabalho, chegando a procurar extraclasse materiais além daqueles apresentados em sala de aula. O que vemos aqui é a prática da autonomia e da proatividade dos alunos. Além do mais, foi interessante notar como os alunos conseguiram estabelecer uma comparação entre duas modalidades artísticas, notando as peculiaridades de cada uma. Esse era um objetivo de nossa pesquisa. Ainda, ao analisar acuradamente elementos técnicos do teatro, o grupo mostrou estar com argumentos consistentes e bem fundamentados.

Para a encenação, o grupo escolheu a cena final de *Hamlet*. Utilizando a sala de aula e o corredor da escola como palco, eles compuseram o cenário com taças, suco de uva (para representar o vinho envenenado), espadas e coroas de brinquedo. A encenação foi bem ensaiada e organizada, e, para nossa surpresa, o grupo combinou com o resto dos colegas, que estavam assistindo, que desempenhassem os papéis de súditos. Por exemplo, há um trecho em que todos os súditos gritam, e a turma repetiu a fala na hora exata. Outros colegas ainda ajudaram o grupo criando efeitos sonoros durante a dramatização, emulando sons de marcha quando Fortimbrás chega ao castelo.

Logo que propusemos este estudo com Shakespeare na aula de literatura brasileira, uma das integrantes do grupo disse que não teria condições de dramatizar em frente à turma, pois tinha muita vergonha de falar em público e dizia sofrer de crises de ansiedade. Reforçamos, nesse dia, que a encenação era indispensável porque fazia parte de um processo para justamente desenvolver e aprimorar tais habilidades. Ela chegou a procurar a coordenação escolar para dispensá-la das atividades orais. Foi uma boa notícia quando vimos a aluna atuando com certa desenvoltura. Aqui, vemos que, da mesma forma que no grupo anterior, ainda há alunos saindo da escola com dificuldade de falar em público, e propostas relacionadas à arte, à literatura e ao teatro podem desenvolver as competências comunicativas e ajudar com problemas ou distúrbios psicológicos, como a ansiedade e depressão.

Quando os alunos comentaram sobre suas experiências de leitura, a informação mais recorrente foi o gosto, de fato, por encenar e toda a preparação envolvida nisso. Eles disseram que esta foi uma atividade que, além de ensinar sobre a peça em si, era divertida. O grupo reforçou como os ensaios foram importantes para o produto final. Usando o exemplo do grupo,

debateremos com todos e todas a importância que ensaios e repetições têm para um trabalho de boa qualidade, pois o fazer artístico não é apenas inspiração, mas esforço, reflexão e repetição.



Figura 4 – Alunos responsáveis pela apresentação do ato V, de Hamlet

Conforme discutíamos com o grande grupo sobre as apresentações, a turma expôs interesse em ter aulas práticas para melhorarem as performances. Eles falaram que, visando à encenação da peça, precisavam aperfeiçoar quesitos como a entonação, a memorização, a desenvoltura no palco e o pensar como personagens ao encenarem um texto dramático.

Desse modo, no encontro após as apresentações, realizamos uma aula-oficina ministrada por Lawrence Flores Pereira, em que planejamos fazer um ensaio, com alguns alunos voluntários, de uma cena longa de *Hamlet*. Durante a encenação, discutimos formas de interpretar, em voz alta, as pausas, as exclamações e alguns gestos que não podem ser inferidos apenas com a leitura. Escolhemos, para tanto, um excerto do ato II cena I, em que Hamlet encontra pela primeira vez seus amigos de infância Rozencrantz e Guildenstern, já mandados por Cláudio e Gertrudes para espionar o protagonista.

Como a cena continha vários personagens, praticamente toda a turma participou da cena. Realizamos a aula-oficina no salão de atos da escola, devido ao amplo espaço. Os alunos repetiram várias vezes a mesma cena, com interferências para melhorar a entonação. Assim, foi mais fácil para os alunos assimilarem técnicas de pausa e deduzirem em que trechos a encenação deveria ser mais cômica ou sisuda.

O professor Lawrence frisou a importância dos aspectos físicos – o corpo e o palco – para o teatro, treinando movimentos com os alunos. A turma estava paulatinamente perdendo uma inibição e timidez inicial. Aliado a isso, está o fato de que já estávamos dinamizando essa proposta pedagógica há mais de dois meses, o que mostra como o processo de se trabalhar com o teatro com a finalidade de uma educação estética é longo. Ao fim da aula, algumas linhas já estavam naturalizadas nos alunos.

Nesse dia, a turma comentou que essa experiência prática de encenação foi muito proveitosa porque, sem uma ajuda qualificada, seria complicado deduzir certos movimentos corporais, gestos ou mesmo a entonação através apenas da leitura. Os alunos afirmaram que estavam se entretendo ao atuarem as cenas e verem os colegas atuando também. Aqui, os alunos estavam experimentando uma sensibilização e uma fruição estética através do fazer teatral. A leitura da peça promove um enternecimento de ordem individual, como visto nos depoimentos dos alunos apontando que algumas falas que os marcaram, ao passo que há um quê contemplativo de outra ordem quando os alunos estão encenando. Na encenação, os alunos estão experimentando e desenvolvendo habilidades e modalidades que a literatura não abarca, como a autoexposição, o trabalho corporal e coletivo, a repetição, a memorização e a noção espacial. Dessarte, um ensino estético que contemple o maior número de modalidades é imprescindível para uma formação holística, que englobe saberes e noções de diferentes ordens.

Julgamos oportuno ministrarmos uma aula sobre estética cinematográfica e elementos audiovisuais. Apesar de estarmos dinamizando uma proposta alicerçada na literatura e no teatro, a peça encenada pelos alunos tem o intuito de ser filmada para fins de registro. Então, seria proveitoso que eles tivessem noções básicas do cinema e de câmera para que pudessem fazer comparações entre as modalidades.

Essa aula expositiva foi fundamentada no livro *Primeiro Filme* (2012), do professor Carlos Gerbase. Começamos elencando as etapas de produção (pré-produção, produção e pós-produção) de um filme e depois nos aprofundamos na teoria de roteiro e nos elementos que o cinema tem. De acordo com Gerbase (2012, p. 23), “cinema é, antes de tudo, um processo que permite a realização de filmes”. Desse modo, seu texto foca mais na metodologia de como produzir um filme do que em como pesquisadores de cinema teorizam e criticam as produções

cinematográficas. O autor, escolhendo essa perspectiva, afirma que “o cinema pode assumir várias personalidades, como se colasse um figurino para cada ocasião” (GERBASE, 2012, p. 24).

Considerando que o foco de nossa pesquisa é, da mesma forma que Gerbase – embora se trate de uma modalidade artística diferente –, incentivar a produção artística, priorizamos abordar inicialmente conceitos e elementos técnicos, como argumento e roteiro, os quais se assemelham ao enredo de uma peça. Quando elencamos que um roteiro-padrão está dividido em cinco partes – introdução, ponto de virada, desenvolvimento, clímax e desfecho –, perguntamos para os alunos identificarem esses cinco elementos no enredo de *Hamlet*. Aqui, os alunos facilmente conseguiram descrever cada etapa do enredo, o que mostrou como o trabalho com a leitura, a apresentação e a discussão da peça funcionaram. Os saberes dinamizados a partir da leitura atenta da tragédia não se restringem à literatura, e as falas dos alunos comprovam que eles conseguem relacioná-los a outros contextos.

Em um segundo momento da aula, agora mais prático, exibimos três curtas-metragens (*The Present*, *Bear* e *O Maravilhoso Mundo de Alice* – este último produzido por estudantes de ensino médio de uma escola de Santa Maria) e analisamos, em conjunto, as etapas dos roteiros de cada um deles. Os alunos tiveram menos dificuldade em analisar os filmes do que *Hamlet*. Isso indica uma proximidade maior com o cinema, visto que os alunos consomem mais filmes do que peças dramáticas. Portanto, pensar a pesquisa-ação como uma intervenção pedagógica a partir de uma peça shakespeariana tem o poder de deslocar os estudantes de uma zona de conforto e confrontá-los com a leitura de um texto de uma modalidade artística com a qual eles têm menos contato.

Para finalizar a aula, chamamos a atenção para a possibilidade de se fazer um filme mesmo com limitação de produção, posto que, para a gravação da peça, não teríamos auxílio técnico ou financeiro. Exibimos um trecho do documentário *Human*, filme minimalista gravado a partir de uma câmera fixa, luz e um fundo escuro, em que há apenas um plano fechado no rosto de pessoas de diferentes partes do mundo contando suas histórias reais de vida. Concluímos o encontro reforçando que a peça a ser criada pela turma seria gravada com uma câmera fixa em plano aberto, a fim de privilegiar ao máximo os elementos do teatro.

Após a aula sobre estética cinematográfica, retornamos para o salão de atos da escola. Esse décimo segundo encontro foi uma continuação da aula-oficina de teatro, em que treinamos técnicas de encenação. Dessa vez, o foco foi em movimento e posições de palco. Nesse dia, ensaiamos a cena II do ato I, em específico a cerimônia de posse do rei Cláudio.

Escolhemos essa cena pois é um trecho que conta com várias personagens e muitas delas se movimentam no palco durante a cena. Portanto, toda a turma poderia participar. No ensaio, além do movimento, praticamos aspectos gestuais e o tempo de leitura. Para isso, o professor Lawrence Flores Pereira organizou um esquema de palco, com os lugares de cada personagem marcados e as direções para onde as personagens deveriam se dirigir quando falavam com (ou se referiam a) outras personagens. Na aula, tendo em vista as copiosas vezes que encenamos o trecho, notamos a evolução e a internalização ao longo dos ensaios, endossando, mais uma vez, a importância da repetição para a prática teatral.

Alguns movimentos de certas personagens eram dirigidos aos espectadores. A simples leitura da peça não proporciona tais técnicas. Por isso, a prática teatral representa, aqui, um processo que vai além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpessoais, proporcionando conhecimento amplo da arte em si. Ao fim da aula, alguns alunos, sabiamente, diferenciaram técnicas do teatro que não estão presentes no cinema: na dramatização, não há cortes e o público deve ficar atento a todo o palco. A interação com o público é, nesse sentido, mais participativa no teatro. Isso foi comprovado de forma dedutiva com os alunos, quando, por exemplo, ajudaram com efeitos sonoros na apresentação dos colegas e se aprofundaram nas práticas de encenação.

No dia 03 de julho de 2018, aconteceu o décimo terceiro encontro, em que os alunos começaram a produzir uma versão adaptada de *Hamlet* para ser encenada e filmada no salão da escola. A versão seria feita a partir das falas originais. Ou seja, a turma deveria fazer cortes na peça e não criar diálogos. Nossa escolha por esse método se deve ao fato de tentarmos proporcionar, aos alunos, uma imersão na peça. Ora, se a turma consegue fazer, a partir do texto original, uma adaptação simplificada que faça sentido, isso demonstra que os alunos, com efeito, realizaram uma leitura atenta e possuem um domínio de *Hamlet*. Quanto à encenação, as falas originais são escritas pensadas na encenação, com uma lógica de oralidade; então, uma encenação original exige mais disciplina pelo contato com um vocabulário com o qual os alunos não estão acostumados e mais articulação de elementos teatrais, como a memorização, a desenvoltura corporal e a percepção espacial de palco.

Antes da produção escrita, exemplificamos como essa decupagem poderia ser feita. Os alunos poderiam suprimir trechos completos da peça, diálogos inteiros ou cortar alguns versos de determinada fala. Ainda, em alguns casos, os alunos poderiam formar um verso quebrado, desde que este tivesse nexos para a fala. Ressaltamos aqui que a nova versão de *Hamlet* deveria ter a mesma lógica de oralidade. Esse exercício, além de delegar aos alunos o papel de diretor, estava desenvolvendo a habilidade da escrita, porque eles deveriam construir uma simplificação

da tragédia que ficasse lógica. Ademais, para essa ação, os alunos precisavam discriminar e elencar o que é indispensável para a peça, algo que exige uma boa concentração no texto.

Para os alunos começarem a versão, os dividimos em cinco grupos – os mesmos da apresentação oral – e cada um ficou responsável por apresentar a versão de cada ato. Nesse primeiro contato, os deixamos livres, explicando que, nas próximas aulas, quando eles tivessem os atos prontos, discutiríamos o texto em conjunto com a turma. Durante a produção escrita, ficávamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Os alunos se engajaram com esse trabalho e, recorrentemente, nos chamavam para conferir se determinado trecho estava coerente ou para solicitarem sugestões pontuais. O grupo responsável pelo ato III argumentou que todos os solilóquios de Hamlet e de Cláudio deveriam ser preservados na íntegra, visto que são falas potentes, impactantes e com um grande apelo dramático e poético.

Esse era o último encontro antes do recesso escolar. Então, ao fim dessa aula, delegamos aos alunos os papéis principais para que pudessem se preparar e reler o texto, prestando especial atenção às suas falas. Isso os ajudaria na produção escrita e no preparo para a encenação, além de ser uma forma de manter os participantes em contato com o texto. Nós mesmos preferimos escolher as personagens, em decorrência do tempo para o desenvolvimento desta pesquisa. Contudo, não deixamos nenhum aluno sem papel: todos deveriam atuar. Decidimos que a produção da versão da peça deveria ser feita exclusivamente em sala de aula porque, assim, poderíamos monitorar e controlar o desenvolvimento da escrita. Caso isso fosse uma tarefa para ser feita em casa, não teríamos certeza de que eles próprios fizeram nova versão de *Hamlet*.

A primeira aula após o recesso ocorreu mais de um mês após o encontro anterior, no dia 14 de agosto de 2018. Devido ao longo período fora da sala de aula e à dificuldade da tarefa para os alunos, o andamento da produção da versão de *Hamlet* pela turma foi lento. Por isso, o décimo quarto encontro e os próximos três (15º, 16º e 17º) foram reservados para essa ação. Tivemos uma adversidade entre os encontros 16 e 17: em decorrência de feriados, atividades externas realizadas em horários de aula e comemorações do aniversário da escola, ficamos mais de um mês sem aulas de literatura brasileira. Esse é um exemplo comum do que acontece nas escolas. Às vezes, atividades que não estão no domínio do professor podem interromper o fluxo de trabalho e, como notamos, isso é ruim para a continuidade de uma proposta pedagógica, em especial, a longo prazo, como no caso desta pesquisa-ação.

No encontro 18, após os alunos terem concluído e recebido a versão simplificada de *Hamlet*, demos um retorno coletivo sobre a adaptação. Expusemos cena a cena enquanto debatíamos os pontos positivos e negativos. O principal problema foi o privilégio – em questão

de volume de texto – de falas de personagens secundárias em comparação a personagens principais. Um exemplo disso estava no ato I cena II, em que a fala do rei, de grande importância para o contexto geral, já que ele está se apresentando para o povo, tinha a mesma extensão que a de Laerte. Alguns trechos se mostraram assindéticos. Já como pontos positivos, estavam a capacidade de síntese das ideias principais e a manutenção de trechos importantes, como os solilóquios do protagonista. Depois da discussão, usamos esse encontro como um momento de reescrita. Uma vez que os alunos já tinham tópicos pontuais, eles conseguiram realizar a nova versão da tragédia em um período.

No encontro 19, dia 13 de novembro de 2018, retornamos para a turma a versão final da *Hamlet* que eles adaptaram (Apêndice). Em seguida, delegamos aos alunos todos os papéis das personagens. Agora, com a peça e os papéis em mãos, combinamos de, na aula seguinte, realizarmos ensaios para a gravação do ato I. Como havia mais personagens que estudantes, alguns dos participantes deveriam representar mais de uma personagem. Os alunos, sabendo da complexidade que é conduzir ensaios, comprometeram-se em praticar fora do horário de aula.

No primeiro dia de ensaio (encontro 20; dia 20 de novembro), os alunos se mostraram muito empolgados para começar. Rapidamente, organizaram o palco com recursos materiais encontrados no salão de atos da escola ou com objetos trazidos de casa. O figurino de algumas das personagens era composto por acessórios e roupas usadas pelos estudantes durante as apresentações orais. O engajamento e a disposição dos alunos pelo simples fato de saírem do ambiente da sala de aula comum é notável. A turma estava criando o próprio espaço para uma produção artística. Providenciar a possibilidade de os alunos saírem da sala de aula é como se proporcionássemos às juventudes uma expansão dos seus campos de atuação e, por consequência, da criatividade e do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, nesse dia, a turma se deparou com o principal problema dessa etapa da pesquisa: a dificuldade em memorizar as falas. Os 50 minutos desse período não foram suficientes para que concluíssemos uma cena sequer sem algum erro ou sem o esquecimento de falas. As cenas só eram concluídas sem interrupção quando os alunos usavam o texto como material de apoio. Por mais que eles tivessem memorizado as falas, o texto dava mais segurança para atuação.

Por outro lado, um aspecto positivo desse primeiro ensaio foi a ajuda dada por aqueles que não estavam escalados para atuar nas primeiras cenas. A cada início de cena, esses alunos davam sugestões para melhorar a performance dos colegas, através de comentários a respeito de movimentações no palco, de entonação ou de gesticulação. Inclusive, alguns colegas davam dicas para memorizar o texto que haviam funcionado com eles: a musicalidade era a principal

técnica. Salientamos aqui que essas sugestões estavam fundamentadas nas aulas-oficinas de encenação que ministramos previamente. Evidenciamos um engajamento dos participantes, posto que a turma realmente queria que a peça saísse do papel. Como a encenação dependia deles próprios, essa responsabilidade fez com que eles se colocassem em posições de protagonismo em prol da produção coletiva.

Tendo em vista a dificuldade que alunos tiveram com a memorização, reservamos mais um período (encontro 21) exclusivamente para ensaios, a fim que os alunos se sentissem mais à vontade, dominassem as cenas e memorizassem o texto. Nesse encontro, percebemos uma evolução técnica em relação à semana anterior, pois os alunos cometeram menos erros e esquecerem menos falas, além de se sentirem menos acanhados por estarem em cima do palco.

Entretanto, tivemos com um problema inesperado que afetou diretamente nossa pesquisa. Com a proximidade do fim do ano letivo e considerando que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) já havia sido concluído, a escola resolveu, a partir desse dia, dispensar os alunos do terceiro ano do ensino médio mais cedo das aulas. O fato gerou um temor de nossa parte, pois notamos uma grande possibilidade de não concluirmos a última etapa desta pesquisa-ação.



Figura 5 - Ensaio do ato I - cena I de Hamlet, versão dos próprios alunos. À direita, Horácio indaga os guardas Bernardo e Marcelo a respeito da aparição do fantasma no reino

Devido a compromissos pessoais, na semana seguinte, não conseguimos estar presentes na escola. Os alunos, então, por iniciativa própria, resolveram usar dois períodos da semana para ensaiarem por conta própria a versão deles de *Hamlet*. Assim, os encontros 22 e 23 foram

ensaios geridos pelos próprios alunos. Essa decisão mostrou o empenho dos alunos em finalizar a gravação, além de provar que eles possuem autonomia e maturidade para conduzirem ensaios por conta própria. Essa experiência certamente foi positiva para a turma, pois os ensaios sem supervisão têm a tendência a ter mais liberdade. Mesmo com alunos do terceiro ano do ensino médio, há certo receio de se exporem devido à vergonha ou ao medo de serem repreendidos pelo professor. Isso ainda é um resquício de um sistema educacional autoritário.

Na aula seguinte, medimos como foram os ensaios. No dia 4 de dezembro, o vigésimo quarto encontro, estávamos de volta para gravarmos cenas completas da versão da turma de *Hamlet*. Considerando a boa dinâmica com que a turma estava atuando, comprovamos que os ensaios geridos pelos próprios alunos surtiram efeito positivo para a encenação. Conseguimos gravar duas cenas completas (cena I do ato I e cena I do ato III), com poucas repetições. Notamos que, a cada ensaio, os estudantes estavam mais livres e espontâneos. As práticas de encenação, acima de tudo, desenvolveram a autoconfiança, a cooperação e o reconhecimento no trabalho dos colegas. Depois de mergulharem no texto escrito de *Hamlet*, a turma estava agora imersa em sua dramatização.

Esse encontro, o 24º, foi o mais produtivo da etapa de encenação. Quando chegamos no salão de atos da escola, a turma já tinha organizado o cenário e muitos dos estudantes estavam com o figurino condizente (embora nem todos tenham ido com um adequado). Nesse dia, de acordo com seus depoimentos, os alunos sentiram orgulho das cenas encenadas, pois alcançaram algo que achavam que eram incapazes. Outrossim, eles disseram que os exercícios de encenação e os ensaios foram determinantes para a atuação.



Figura 6 - Encenação da cena I – ato III, quando a Realeza está assistindo à peça O Rato Enrascado, cujas falas foram adulteradas por Hamlet

Prosseguindo com nossa sistemática, o encontro 25 foi destinado à gravação das cenas. No entanto, em decorrência de uma bruta chuva, pouquíssimos alunos estavam presentes na escola, o que impossibilitou a interpretação de outras cenas, pois os alunos presentes não formavam o elenco necessário para nenhuma das cenas restantes. Nesse dia, a coordenação da escola comunicou que os alunos do terceiro ano não teriam mais atividades avaliativas e as aulas contariam apenas como frequência. Lembramos que, malgrado o calendário escolar estar previsto até dia 12 de janeiro de 2019, para o terceiro ano do ensino médio, as aulas presenciais, de fato, acabariam mais cedo, porque alguns dias letivos eram reservados para conselho de classe, reuniões pedagógicas e divulgação de resultados.

Devido a todas essas adversidades, decidimos encerrar as atividades presenciais no vigésimo sexto encontro, em 11 de dezembro de 2018. Nesse dia, mais uma vez, a maioria dos alunos não compareceu às aulas, uma vez que muitos tinham poucas motivações (já estavam aprovados e tinham o número suficiente de presenças). Alguns estudantes nos comunicaram que, como já que estavam aprovados, saíram de férias com a família. Portanto, frente aos contratempos da redução do calendário, da falta dos alunos e de problemas no planejamento, decidimos finalizar as atividades desta pesquisa-ação. Como conclusão dessa experiência com Shakespeare na escola, discutimos com os alunos presentes os pontos positivos e o que deveríamos reconsiderar no processo. Lamentavelmente, não conseguimos reunir todos os alunos para debatermos os resultados originados das ações propostas ao longo do ano.

Os alunos presentes no dia exaltaram o trabalho, ponderando que o desafio de estudar um texto, tido por muitos como complexo e difícil, melhorou a capacidade de leitura e de atenção. Esse desafio também fez com que se interessassem mais pela leitura de textos literários. Já no que tange à encenação, os alunos relataram que isso foi uma atividade lúdica muito proveitosa para eles, apesar da dificuldade. No palco, eles desenvolveram as habilidades de comunicação, superaram o medo de falar em público ou a timidez, além de trabalharem em cooperação para produzirem uma peça. O ato de encenar foi, para eles, o maior desafio da pesquisa, pois perceberam que isso não consistia apenas em decorar falas, mas também em pensar como personagens. Por fim, os estudantes ressaltaram que, em geral, a turma teve uma melhora para trabalhar em grupo e no desempenho em outras disciplinas.

É evidente que planejávamos concluir a última etapa de nossa pesquisa, a gravação completa da versão de *Hamlet* criada pela turma. Entretanto, como pesquisa-ação, mais importante que o produto em si são os processos e os efeitos observados ao longo de todo o percurso, de modo que a inconclusão da última etapa foi útil para nós como fonte analítica. Embora não tenhamos o produto final, desenvolvemos a pesquisa até o máximo que pudemos no tempo hábil dentro da realidade específica daquela turma de terceiro ano de ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento buscou alinhar, à pesquisa, os outros dois pilares do tripé universitário: o ensino e a extensão. Através de uma pesquisa-ação, com devida fundamentação teórica, propusemos práticas pedagógicas que, através da identificação de problemas concernentes ao processo de ensino/aprendizagem no sistema escolar público brasileiro, pudessem ser dinamizadas e analisadas em sala de aula, tendo impacto direto em uma comunidade fora da academia.

A pesquisa na área da educação é *sui generis* porque qualquer teorização pressupõe práticas pedagógicas. Ser um pesquisador na área da educação é estar sujeito a constantes revisões, proposições, dinamizações e replicações de ações didáticas e paradidáticas (por exemplo, confecção curricular e atuação na realidade escolar). Os processos de ensino/aprendizagem de literatura não são diferentes. Nesse caso, como estamos tratando de uma modalidade artística, pensamos que ela é uma disciplina completa para receber a implementação de um projeto educacional sob esse paradigma. Muitas vezes, entretanto, a metodologia de ensino de literatura em sala de aula se dá de forma historiográfica e com foco em contextos históricos ou elementos textuais, não caminhando nessa direção.

Como nossa pesquisa mostrou, o contato direto e guiado com um texto dramático, em específico, *Hamlet*, gerou um constante engajamento da turma em todas as atividades propostas, além de promover debates e reflexões que surgiram durante a leitura. Uma educação estética está intrinsicamente ligada a uma educação ética. A literatura, bem como outras modalidades artísticas, é um dispositivo que fomenta a discussão de tópicos sociais e humanísticos. Esse diálogo oriundo da leitura do texto literário é uma ação saudável e necessária na educação em uma sociedade democrática, o que deve ser incentivado na escola.

Segundo Antonie Compagnon (1999, p. 37), a “literatura confirma o consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura. Segundo o movimento militar da vanguarda, ela precede o movimento, esclarece o povo. Trata-se do par imitação e inovação”. Assim, o poder dualístico da literatura é propício para fomentar a análise social e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. As práticas educacionais funcionam nesse mesmo esquema: em alguns contextos, elas devem ser inovadoras e subversivas; em outros, precisamos imitar o que funciona efetivamente.

Em linhas gerais, a experiência com *Hamlet* nessa turma de terceiro ano de ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac foi bem-sucedida porque apresentou uma resolução para nosso problema de pesquisa (como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na atual realidade de uma escola pública brasileira, promovendo uma educação mais

estética e ética?). Além do mais, o presente estudo conseguiu alcançar os objetivos, que são: analisar os efeitos dessas ações para os alunos do terceiro ano do ensino médio; ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula; desenvolver habilidades de leitura de textos literários; fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais; promover, a partir da leitura de *Hamlet* na íntegra, o desafio de os alunos se colocarem como personagem, desenvolvendo a alteridade; e mapear alguns dos problemas encontrados em sala de aula no desenrolar da pesquisa e explicar como eles foram contornados, sobretudo no que se refere a atividades de leitura (tanto por parte dos alunos quanto em relação aos conteúdos programáticos da disciplina de literatura brasileira).

Quanto ao problema de pesquisa, concluímos que um trabalho a longo prazo, com ações que dinamizem a leitura (incluindo exercícios de pré-leitura e pós-leitura), o debate e a criação, foi eficaz, sob o ponto de vista de termos como objeto uma peça shakespeariana sobre a qual os alunos tinham pouco conhecimento prévio. Ao usarmos o texto literário clássico e dramático na íntegra, com propostas de leitura individual e coletiva, as ações propostas visavam priorizar uma educação mais estética. Ou seja, propusemos práticas metodológicas e pedagógicas que valorizam a arte em si e o fazer artístico, sem negar a capacidade de fruição dos alunos, cada qual com seu espectro de experiências subjetivas e coletivas. O efeito estético causado pela leitura individual da obra, conseqüentemente leva os participantes a problematizarem questões éticas.

Dentre as habilidades que a turma estava desenvolvendo ao ler *Hamlet* e ao realizar uma apresentação sobre partes da peça, podemos citar a sensibilização estética, a fruição, a leitura, a interpretação, a (re)escrita, a argumentação, a capacidade de pesquisa e a análise de fundamentos da literatura (estilística, linguagem simbólica, figuras da linguagem). Já na parte prática da encenação, os alunos estavam pondo em prática outras habilidades (em concomitância com as supracitadas), como a cooperação, a organização, a criatividade, a proatividade, a autonomia, a atenção, a paciência, a postura de voz, a noção de palco, a desinibição e a ressignificação dos espaços físicos da escola.

Por um lado, a experiência com Shakespeare na escola explorou essas potencialidades e os talentos dos alunos; por outro, conseguiu identificar certos problemas e dificuldades (individuais e coletivas). Vale lembrar que são alunos que estão saindo do ensino médio; portanto, já estão na escola por, no mínimo, doze anos. Por isso, alguns dos problemas detectados, como a lacuna de experiência leitura e a timidez para falar em público, são instigantes, ainda mais se considerarmos a quantidade de períodos que a disciplina de língua portuguesa tem em todos os anos escolares.

Outro resultado notável desta pesquisa-ação foi a superação da inércia e da indolência, aspectos que recorrentemente são focos de reclamação do corpo docente. É muito comum, na realidade escolar, sobretudo nessa fase da vida, que os alunos não se motivem para realizar as atividades propostas por professores e professoras, julgando que elas não dialogam com a realidade em que estão inseridos. Nesta tese, aconteceu o contrário. O engajamento foi tanto que a turma pesquisou materiais além dos oferecidos em aula para incrementar a leitura, a apresentação ou a atuação. Inclusive, até conduziram ensaios geridos por eles mesmos em duas aulas.

Essa sequência didática, por ser dinamizada em uma turma com nenhuma experiência com leitura de peças shakespearianas e pouco conhecimento prévio sobre o gênero dramático ou até mesmo sobre *Hamlet*, pode, assim, ser expandida, replicada ou adaptada a outros contextos. Lembramos que a escola em questão é pública (que deveria ser um modelo), o que implica maior inclusão referente ao recorte etnográfico dos alunos. A palpabilidade da proposta e a maleabilidade das ações são méritos deste estudo e fundamentos necessários para a prática educacional.

Em um nível mais amplo, através desta proposta, repensamos os sentidos atribuídos à disciplina literatura brasileira e o papel que ela possui. Durante esse ano letivo com uma experiência íntima e intensa com *Hamlet*, pudemos contornar o caráter historiográfico e paraliterário que a disciplina tem. Em vez de nos atermos somente a períodos literários, ao estudo de autores e à análise de excertos de textos, mostramos que a leitura na íntegra de um texto (clássico ou não), pode ser efetiva e prazerosa. Desse modo, é razoável afirmarmos que uma atividade desse estilo pode compor o currículo de literatura brasileira.

Muitas pessoas não enxergam a literatura ou a arte em geral como ciência. O valor científico parece ser um privilégio exclusivo de disciplinas exatas. Entretanto, a literatura, com efeito, é capaz de produzir conhecimento. Dentre os saberes dinamizados pela literatura, Candido, afirma que

...além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Esses níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Assim, não devemos pensar a literatura brasileira como uma matéria restrita a textos nacionais ou como um braço da área das linguagens. Temos que compreendê-la devidamente

como uma modalidade artística dinâmica, completa, autônoma e expansiva, que dialoga facilmente com saberes de outras áreas do conhecimento. Como observamos na dinamização desta pesquisa, os alunos estavam inseridos em ações que exercitavam postura corporal e vocal, por exemplo. Esses saberes e habilidades, inclusive, são difíceis de serem trabalhados em disciplinas de ciências duras.

É fácil cairmos na armadilha de evitarmos ler textos de Shakespeare (ou outro autor mais antigo) em sala de aula com a desculpa de o texto não dialogar ou não fazer sentido para o contexto atual da turma. Como explicar a sensibilização, a emoção e a discussão de ideias de alunos, em 2018 no Brasil, ao lerem um texto inglês de 1601? Por que os alunos se identificam com um texto de mais de 400 anos? Como explicar a turma se identificando com as personagens e seus problemas? Este é o encanto da literatura: ela é inesgotável e há elementos que transcendem o tempo.

Bárbara Heliodora afirma que a beleza estética das peças shakespearianas, mesmo daquelas que não são realistas, nos faz refletir sobre nossos contextos e pensar em questões humanas, sem um pedantismo instrutivo ou formador.

Sem jamais se voltar para lições de moral, Shakespeare prefere deixar bem claro que o homem é sempre responsável por suas ações e que toda ação tem consequências. O mais incrível, no entanto, é ele ter conseguido expressar tudo o que observou, em termos de uma dramaturgia apaixonada e apaixonante, em impecável forma poética. Se a beleza da forma é uma das grandes atrações desse memorável conjunto de peças, ele prova também que o anti-realismo (*sic*) pode nos remeter à realidade com imensa força. (HELIODORA, 2008, p. 8-9).

O sentido atemporal da literatura nos proporciona artefatos simbólicos e estofos para encararmos os problemas de nossa realidade, nos sensibilizarmos e aguçarmos nossas relações interpessoais. Enfim, como explica Antonio Candido, a literatura é humanizadora, no sentido do

...processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Em relação aos objetivos desta tese, todos foram alcançados, mesmo não concluindo a última das nove atividades propostas. Com efeito, conseguimos mapear problemas em sala de aula relação à habilidade de leitura para, depois, os alunos desenvolverem e aprimorarem suas

habilidades de leitura através de aulas expositivas, oficinas teórico-práticas, apresentações, criações e debates. Assim, as ações puderam ressignificar os processos de ensino/aprendizagem de literatura e de teatro em sala de aula; ainda, conseguimos analisar os efeitos das ações propostas nos alunos. A partir da leitura de *Hamlet* na íntegra, da criação de uma versão da tragédia e da encenação da peça criada, a turma efetivamente estava dinamizando atividades que fomentassem a desinibição, a postura (corporal e vocal) e a melhoria de suas habilidades comunicativas. A turma pode, assim, colocar-se e pensar como personagens, o que pode ser considerado um paradigma educacional empático.

Por fim, nesta pesquisa, a arte (em específico, literatura e teatro) foi um modo de formação e construção de caráter e de identidades, aspectos característicos das juventudes. Nesse sentido, a experiência desta pesquisa-ação foi particularmente sensível para essas pessoas que estão vivenciando a juventude. Esta etapa da vida

...é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 111).

Assim, afirmarmos que a pesquisa teve um impacto social para a escola, para a comunidade escolar e, sobretudo, para as juventudes dos participantes dessa experiência. Além de ocuparem outros espaços além da sala de aula (como o salão de atos e os corredores para atividades de encenação) a partir da leitura de *Hamlet*, os alunos se viam em dilemas morais de personagens e estabeleciam paralelos entre problemas contextuais da peça e da realidade atual.

O principal problema desta pesquisa-ação, todavia, foi a inconclusão da última etapa. Após os alunos criarem a versão deles de *Hamlet* e conduzirem ensaios na escola, nós não conseguimos encenar e gravar todas as cenas. Ainda assim, acreditamos que o fato de não concluirmos a última etapa nos possibilitou observar que adversidades extraclases do dia a dia escolar são fatores que afetam diretamente o desenvolvimento e o planejamento de propostas didáticas. Entendemos que um plano de aula é utópico, já que sua execução só vai se mostrar na prática; contudo, ele deve antecipar prováveis problemas e dificuldades com base no contexto de ensino/aprendizagem.

Em nosso caso, o planejamento maleável foi um fator que proporcionou um adiamento de ações (como a escrita e a reescrita da versão da turma de *Hamlet*) que teve impacto na inconclusão da gravação da peça. Outros fatores contribuíram para isso, como alteração do

calendário letivo, mudanças de períodos, comemorações de festividades da escola, compromissos extraordinários, eventuais ausências discentes e até intempéries.

Por conseguinte, não pudemos realizar um encerramento de todas as atividades com os alunos. Embora tenhamos discutido, no último encontro, as implicações e as potencialidades desta pesquisa, poucos alunos estavam presentes. O ideal seria que toda a turma debatesse o percurso e os impactos pessoais e coletivos dessa experiência com Shakespeare na escola. Como esta é uma pesquisa-ação, pudemos nos valer dessa inconclusão como dados analíticos para entender os diferentes agentes para que isso ocorresse.

Um ano antes da dinamização desta pesquisa, perguntamos para alunos do terceiro ano do ensino médio qual o trabalho, em toda a jornada escolar, que eles mais se orgulharam de realizar. A resposta da esmagadora maioria da turma, em uníssono, foi: “nada”. Que resposta sintomática.

Raras exceções apontaram a gravação de um vídeo para uma disciplina ou transposição de um texto em uma peça teatral. Acreditamos que, se fizéssemos a mesma pergunta no primeiro encontro com a turma participante desta pesquisa-ação, as respostas seriam similares. Encarando de forma positiva, isso comprova a necessidade, o impacto e o engajamento que a arte proporciona – mesmo de forma indireta – na educação. Eis a importância de uma educação mais estética que, através do ensino/aprendizagem de arte (e a literatura não é diferente), é saudável para a manutenção de nossa sociedade democrática. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inabalável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Outro tópico basilar ao longo do processo foi a avaliação. Há certo consenso entre professores e professoras que se deve avaliar rigorosamente atividades a longo prazo ou difíceis de serem dinamizadas. Porém, isso pode levar o docente a ficar refém de notas. Em nossa pesquisa, deixamos claro que a avaliação foi holística, continuada e processual. Isso possibilitou que os alunos ficassem menos preocupados com notas e mais focados nas ações. O lado negativo de deixarmos a avaliação em segundo plano, é que isso abriria brecha para os alunos não levarem as atividades com a devida seriedade. Não obstante, os alunos participaram ativamente de todas as etapas, superando eventuais imprevistos e promovendo um ambiente mais cooperativo, principalmente durante as apresentações dos atos de *Hamlet*, os ensaios e a encenação. Tais habilidades não seriam passíveis de avaliação em uma prova objetiva.

Como estávamos lidando com literatura e teatro, acreditamos que uma avaliação objetiva pode prejudicar o processo de sensibilização e fruição estética, o que é prejudicial para os alunos no sentido de se desinteressarem pelo trabalho. Por outro lado, a materialidade de ter

respostas escritas pelos alunos facilita as práticas burocráticas do professor. Propomos uma ação similar durante as apresentações orais dos atos de *Hamlet*. Os grupos que não estavam apresentando receberam perguntas sobre os atos. As respostas e a entrega também contaram para nossa avaliação do processo.

A dinamização das ações em horário de aula contribuiu para percebermos o desenvolvimento do tempo dos processos de ensino/aprendizagem da turma. Como muitos alunos trabalhavam ou estudavam no turno inverso, atividades extraclasse seriam mais difíceis de serem implementadas. Mesmo assim, a leitura da peça, alguns ensaios e a organização das apresentações orais tiveram que ser feito fora da escola.

Um indicador objetivo dos resultados de nossa pesquisa-ação é o desempenho que o terceiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac teve no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2018, ano em que dinamizamos a experiência com *Hamlet*. Para melhor ilustrar a performance, elaboramos um quadro comparativo do desempenho dessa turma em relação aos terceiros anos em 2017 (ano anterior a esta pesquisa-ação).

Desempenho do I. E. E. Olavo Bilac no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)

ENEM 2017	ENEM 2018
Posição Brasil (provas objetivas) 6299	Posição - Brasil (provas objetivas) 6601
Posição Estado (provas objetivas) 400	Posição - estado (provas objetivas) 276
Posição Brasil (redação) 6489	Posição - Brasil (redação) 6902
Posição Estado (redação) 437	Posição - estado (redação) 280
Estado RS	Estado RS
Município SANTA MARIA	Município SANTA MARIA
Escola IEE OLAVO BILAC	Nome da instituição INST EST EDUC OLAVO BILAC
Dependencia Administrativa Estadual	Porte da escola De 31 a 60 alunos
Porte da escola (nº de alunos no 3º ano) De 61 a 90 alunos	Média - ciências da natureza 500.55
Ciências da natureza 521,66	Média - ciências humanas 586.07
Ciências humanas 536,87	Média - linguagem 540.15
Linguagens 522,48	Média - matemática 519.28
Matemática 537,33	Média da escola (provas objetivas) 536.51
Média provas objetivas 529,59	Média (redação) 536
Média na redação 586,77	

Figura 7: Desempenho do I. E. E. Olavo Bilac no ENEM 2017 e no ENEM 2018. Fontes: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml> e <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml>

Em 2017 (considerando somente as questões objetivas; ou seja, a redação não estava inclusa), a escola figurava no 400º lugar dentre as escolas do estado do Rio Grande do Sul. No ano da dinamização desta pesquisa-ação, a escola subiu para a 280ª posição.

Ao analisar o desempenho nas questões objetivas, novamente percebemos um avanço. Em 2017, a média geral das provas objetivas foi 529,59, enquanto em 2018 ela subiu para 536,51. Já no que tange às áreas específicas do conhecimento, notamos um aumento na média

justamente nas duas áreas que articulam diretamente as ações propostas na pesquisa. Na área da linguagem, a média subiu de 522,48 para 540,15; e na área das ciências humanas, de 536,87 para 586,07. No entanto, as médias em ciências da natureza, em matemática e na redação foram piores em 2018 quando comparadas ao ano de 2017.

Não podemos atribuir esses dados exclusivamente à experiência com *Hamlet* no terceiro ano. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar o efeito da pesquisa-ação no desempenho no ENEM. Ora, de 2017 para 2018, as turmas seguiram as mesmas diretrizes curriculares e houve raras mudanças de professores. Em 2018, porém, uma novidade pedagógica significativa foi a dinamização de nossa pesquisa em metade das aulas de literatura brasileira ao longo de todo o ano letivo.

O último ponto que gostaríamos de abordar é a importância do processo de formação de professores. Essa discussão subjaz ao longo desta tese, e não devemos fechar os olhos para isso. Retomemos a Teoria Holística da Atividade, tencionada por Felipe Freitag (2015). O modelo “explora o processo de formação docente em uma visão globalizante por meio do princípio da indissociabilidade entre pensar-sentir-agir” (FREITAG, 2015, p. 37).

Nós entendemos, sob à luz da Teoria Holística da Atividade, que o processo de formação docente deve abarcar um ímpeto constante de aperfeiçoamento profissional e reflexão sobre as práticas, sem esquecer a afetividade. Sob perspectiva vygotskyana, a afetividade tem relação com a construção subjetiva, algo característico das juventudes. Ao longo do processo da experiência com Shakespeare na escola, seja nos debates, seja no reconhecimento durante as leituras, seja na criação da versão da peça ou na atuação, a afetividade é um processo que não pode ser visto desvinculado da cognição.

A universidade não pode se eximir desse debate, visto que ela é uma instituição que forma e licencia diretamente os educadores que irão trabalhar no contexto escolar. Portanto, é importante que os cursos de licenciatura fomentem a discussão desses processos em sala de aula.

A partir da fundamentação teórica e dos resultados desta pesquisa-ação, esperamos que esta tese possa servir também como uma contribuição para uma formação de professores já inseridos na educação básica. O diálogo entre profissionais da educação deve ser contínuo. Nesse ponto, encontramos uma relação de equilíbrio no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Em tempos de pandemia COVID-19, foi difícil finalizarmos uma tese sobre ensino/aprendizagem de literatura. Compulsoriamente, todos os profissionais de educação se viram, de uma hora para outra, expostos e frágeis. Foram obrigados a se adaptar a um contexto atípico. Porém, pesquisas como esta são importantes em momentos de crise, porque podem nos

proporcionar uma base de como os profissionais podem repensar, reformular, redescobrir e reavaliar suas práticas. Além de nos colocar em contato com espaços virtuais de educação e outras ferramentas didáticas, a pandemia nos expôs ao dinamismo da escola e evidenciou mais ainda práticas efetivas e processos que devem ser acurados. Frente às inúmeras reclamações com o ensino remoto, concluímos que há uma essência analógica na educação que funciona de forma semelhante ao efeito estético que uma obra artística nos imprime.

Esta tese representa um investimento e uma aposta não só na educação, mas nesse laboratório vivo e orgânico que é a escola. Esperamos que, cada vez mais, mais ações e mais pesquisas surjam dessa discussão. O resto não é só silêncio.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo. Hamlet no cinema: por uma historiografia crítica das principais adaptações. **Revista Literatura em Debate**, v. 10, 2016, p. 109-129.

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Maria Clara. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

AQUINO, Julio; GOMES, Sidmar. Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.

AZEVEDO, José; REIS, Jonas (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, José; REIS, Jonas. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José; REIS, Jonas (org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf > Acesso em: 01 de junho de 2020.

BENEDETTI, Lúcia. **Aspectos do Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

BLACK, John Bennett. **The Reign of Elizabeth: 1558–1603**, Oxford: Clarendon, 1945

BLOOM, Harold. (org.). **William Shakespeare's Hamlet**. New York: Infobase Publishing, 2009.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: a Invenção do Humano**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro legislativo: versão beta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

BOQUET, Guy. **Teatro e Sociedade: Shakespeare**. Trad. Berta Zemel. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BOTO, Carlota. A Escola Primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 19, n. 38, 1999, p. 253-281.

BOWERS, Fredson. **Elizabethan Revenge Tragedy, 1587-1642**. New Jersey: Princeton University Press, 2015.

BRADBROOK, Muriel Clara. **Elizabethan Stage Conditions**. London: Cambridge University Press, 1968.

BRADLEY, Andrew Cecil. **A Tragédia Shakespeariana**. Trad. Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das emendas constitucionais: textos originais dos artigos alterados Art. 208, Brasília, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRENNAN, Marie; NOFFKE, Susan. Educational Action Research. In: BRYDON-MILLER, Mary; COGHLAN, David (orgs.). **The SAGE Encyclopedia of Action Research**. SAGE reference: London, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **O teatro, como arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone**. Curitiba: UFPR, 2007. (Dissertação de Mestrado).

CLEMEN, Wolfgang. **The Development of Shakespeare's Imagery**. London: Routledge, 2010.

COMPAGNON, Antonie. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. Trad. Karen Müller e Astrid Garcia. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CRYSTAL, Ben; CRYSTAL, David. **Shakespeare's Words: a Glossary & Language Companion**. London: Penguin Group, 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Maria Clara. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

EGAN, Gabriel. "Lighting". In Wells, Stanley. **The Oxford Companion to Shakespeare**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ELLIOT, John. **Action research for educational change**. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Felipe. **Alunos autores do Ensino Médio: (re) educação linguoliterária na Teoria Holística da Atividade e instrumentalização docente através da Pesquisa-ação**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2015.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREUD, Sigmund. **The Interpretation of Dreams**. New York: Basic Books, 2010.

FRYE, Roland. **The Renaissance Hamlet: Issues and Responses in 1600**. Princeton: Princeton Library, 1984.

GEORGE, Alan. Aesthetics. In: BRYDON-MILLER, Mary; COGHLAN, David (orgs.). **The SAGE Encyclopedia of Action Research**. SAGE reference: London, 2014.

GREENBLATT, Stephen. **Como Shakespeare se tornou Shakespeare**. Trad. Donaldson M. Garschagen e Renata Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Tyrant: Shakespeare on Politics**. New York: Norton, 2018.

GOTTSCHALK, Marion. **The role of literature in Brazilian high school contexts**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

GURR, Andrew. **The Shakespearean stage: 1574 – 1642**. New York: Cambridge, 1991.

HELIODORA, Bárbara. **Falando de Shakespeare**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O Homem Político em Shakespeare**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

_____. **Reflexões Shakespearianas**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

KOSTELNÍKOVÁ, Mária et al. **Cultural Awareness and Language Awareness based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.

KOTT, Jan. **Shakespeare nosso contemporâneo**. Trad. Paulo Alves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LITCHARTS. **The 422 Words that Shakespeare Invented**. Disponível em: <<https://www.litcharts.com/blog/shakespeare/words-shakespeare-invented/>>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

MACHADO, Roberto Luiz. A Questão Curricular: desafios e intermediações. In: FREITAS, Deisi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando desafios formativos**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. p. 25-35.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MEAD, Philip.; CAMPBELL, Marion (orgs.). **Shakespeare's Books: Contemporary Cultural Politics and the Persistence of Empire**. Melbourne: The University of Melbourne, 1993.

MENZER, Pauk. The Tragedians of the City? Q1 Hamlet and the Settlement of the 1950s. In: BLOOM, Harold. (org.). **William Shakespeare's Hamlet**. New York: Infobase Publishing, 2009. p. 85-108.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2018.

MILLER, John. Holistic education and arts education. In: WARREN, Bernie. **Creating a Theatre in your classroom and community**. North York: Captus Press Inc. 2002, p. 1-10

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafio, práticas e propostas)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/publico/TESE_MOGADOURO_CLAUDIA.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. Trad. Jaco Guinsburg. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

Norman, John. **Drama in Education: a curriculum for change**. Oxford: National Association for the Teaching of Drama and Kemble Press, 1981

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PACHECO, Luiza Segabinazzi. **Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac – 110 anos: preservação e historicidade**. 2011. 142 p. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PALMER, Daryl. Hamlet's Northern Lineage: Masculinity, Climate and the Mechanician in Early Modern Britain. In: BLOOM, Harold. (org.). **William Shakespeare's Hamlet**. New York: Infobase Publishing, 2009. p. 11-32.

PEIXOTO, Fernando. **Teatro em questão**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RAPAPORT, Herman. **Is there truth in art?** New York: Cornell University Press, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. 1ª Mostra das Escolas de Educação Profissional, Ensino Médio Politécnico e Curso Normal/ MEPs – Regionais, 2014.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSAKIS, Laurie. **Tudo sobre Shakespeare**. Barueri: Manole, 2002.

SALINGAR, Leo. **Shakespeare and the Tradition of Comedy**. London: Cambridge University Press, 1976.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 13 de julho de 2020.

SÊNECA, **Agamêmnon**. Trad. José Eduardo dos Santos Lohner. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

SHAKESPEARE, William. **As You Like It**. London: Penguin Group, 2015.

_____. **Hamlet**. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Hamlet**. London: Penguin Group, 2001.

_____. **Macbeth**. New York: Collins, 1998.

_____. **Otello**. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **The Tempest**. London: Penguin Group, 2001.

SHAPIRO, James. **1599 – Um ano na vida de William Shakespeare**. Trad. Cordélia Magalhães e Marcelo Musa Cavalli. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

SILVA, Érica Daiane da Costa. Educomunicação: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. **Revista de Educação do Vale do São Francisco (REVASF)**, v. 1, 2010.

SILVA, Maria Cristina Miranda. A reinvenção do(s) cinema(s) na formação do espectador contemporâneo: pedagogia godardiana. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lúcia Soutto. **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 139-156.

SOARES, Ismar. Metodologia da educação para a comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de Processos Comunicacionais**, São Paulo: Atlas, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (orgs.). **Telas de docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. O lugar da literatura na constituição da clínica psicanalítica em Freud. **Psyche**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 115-132, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 de novembro de 2018.

TOMAL, Daniel. **Action Research for Educators**. Lahan: Scarecrow Press, 2003.

THORNDIKE, Ashley. The Relations of Hamlet to Contemporary Revenge Plays. **PMLA**, v. 17, n. 2, p. 155-220, 1902. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/456606.pdf>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

TRAUB, Valerie. **Desire & Anxiety: Circulations of Sexuality in Shakespearean Drama**. London: Routledge, 1992.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

UFRGS: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/divulgada-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-2019>> Acesso em: 13 de abril de 2018.

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas Fontes** – Vol. 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 15-34.

YANG, Lingui. Cognition and Recognition: Hamlet's Power of Knowledge. In: BLOOM, Harold. (org.). **William Shakespeare's Hamlet**. New York: Infobase Publishing, 2009. p. 73-84.

YON, Keith. Risinghill Revisited: Reflections on Returning to Classroom Drama. In: WARREN, Bernie. **Creating Theatre in your Classroom and Community**. North York: Captus University Publications, 2002, p. 31-62.

APÊNDICE:**A TRAGÉDIA DE HAMLET, PRÍNCIPE DA DINAMARCA – VERSÃO TURMA X****ATO I - Cena I**

Entram Horácio, Bernardo e Marcelo

HORÁCIO: Pois então, surgiu de novo a coisa esta noite?

BERNARDO: Eu não vi nada.

MARCELO: Horácio diz que tudo é fantasia nossa.

BERNARDO: (para Horácio) Sente-se um minuto, que vamos sítar de novo os seus ouvidos com o que vimos duas noites.

Na noite passada ao ouvir o sino de uma hora...

Entra o Espectro.

BERNARDO: É a mesma aparição, idêntico ao rei morto!

MARCELO: Vai, usa tua instrução, fala com ele, Horácio.

BERNARDO: Não parece o rei?

HORÁCIO: Muito. (para o Espectro) Quem és tu que usurpas esta hora da noite, com esta mesma forma bela e belicosa?

BERNARDO: Olha, está se retirando!

HAMLET: Eu te ordeno! Fala!

Sai o Espectro

BERNARDO: Horácio, e então que acha disso?

HORÁCIO: Por Deus, eu nunca que acreditaria nisso sem a comprovação dos meus próprios olhos.

MARCELO: Assim, já duas vezes, nesta hora morta, cruzou nossa guarda com passo marcial.

HORÁCIO: Não sei bem exato o que devo pensar disso. Isso agoura uma estranha erupção nesse Estado. Como é sabido, o norueguês Fortimbrás desafiou o rei para a guerra. Nela, o bravo Hamlet trucidou Fortimbrás e coube a Hamlet sua parte do acordo. Agora, Fortimbrás anda aqui e ali, nos confins da Noruega, para resgatar de nós as sobreditas terras perdidas por seu pai.

Entra o Espectro.

HORÁCIO: Mas quieto, olha está voltando. Vou barrá-lo. Detenha-o, Marcelo.

MARCELO: Ataco co'a alabarda?

HORÁCIO: Sim, se não parar.

Sai o Espectro.

MARCELO: Sumiu.

HORÁCIO: Encerremos a guarda e relatemos ao jovem Hamlet o que vimos esta noite. Pois este espírito há de falar com ele.

MARCELO: Por favor, façamos isso. Sei onde achá-lo.

Saem.

ATO I - Cena II

REI: Embora a morte do amado irmão Hamlet esteja fresca na memória, a nossa antiga irmã, hoje rainha, adjunta imperial deste bélico Estado, nós tomamos, como se num gozo frustrado, com júbilo no enterro e com réquiem nas bodas, pesando em igual escala o deleito e a dor, como nossa esposa. Nisso não descuidamos dos vossos bons conselhos, os quais se afinaram livres a essa questão. Agora, quanto a nós na atual reunião, a questão é a seguinte: aqui está uma carta para o norueguês, tio do jovem Fortimbrás. Assim, nós despachamos a vós meu bom Cornélio, e a vós, Voltemand, para que enviem esta saudação ao velho rei.

CORNÉLIO E VOLTEMAND: Nisso e em tudo mais mostraremos devoção. *Saem*

REI: E agora, Laerte, falou de algum pedido. E qual será?

LAERTE: Peço pra retornar à França, de onde vim de bom grado até a Dinamarca pra mostrar meu dever em vosso casamento.

REI: Aproveita Laerte, teu tempo, ele é teu. Mas, agora, Hamlet, meu sobrinho e meu filho.

HAMLET: Quase da mesma cepa, não do mesmo corpo.

REI: Que nuvens são estas ainda te assombrando?

HAMLET: Mas não, senhor, estou bem à sombra do sol.

RAINHA: Hamlet querido, te permite olhar o rei como um amigo. Não fiques para sempre procurando o teu nobre pai no pó. Por que contigo parece tão anormal?

HAMLET: Parece! Não, mãe, é! Não entendo de pareces. Senhora, não é só meu manto cor de tinta, nem roubas habituais de tom solene e lúgubre que mostram o que sou. Sim, tudo isso parece, mas eu tenho algo em mim além da encenação, e o resto é só cilada e traje da aflição.

REI: É doce e louvável em vossa essência, Hamlet, que ao vosso pai presteis os deveres do luto mas nós rogamos: Largai, de uma vez, essa inútil aflição, tentai pensar em nós como pai. *Saem todos, menos Hamlet.*

HAMLET: Ah, se esta carne sólida demais fundisse, derretesse e se resolvesse num rocío, ou se o ser-imortal não tivesse fixado o cânon contra o suicídio. Ó Deus! Ó Deus! Que tediosos, rançosos, planos e improficuos parecem-me os usos todos deste mundo! É nojento! Morto há só dois meses! Fraqueza, teu nome é mulher. Até um animal sem o dom da razão teria chorado mais. Casou com meu tio, irmão do meu pai. Isso não está bem e nem acabará bem.

Entra Horácio

HORÁCIO: Salve, meu senhor.

HAMLET: Que grande alegria vê-los mas, Horácio por que voltou de Witterberg?

HORÁCIO: Senhor, vim assistir ao enterro de seu pai.

HAMLET: Pechincha, Horácio. A carne do velório foi servida já fria nas mesas nupciais. Meu pai, parece que vejo meu pai.

HORÁCIO: Senhor, acho que eu o vi ainda ontem à noite. Um vulto igual ao seu pai, armado com primor, do elmo até os pés.

HAMLET: Mas onde?

HORÁCIO: No local da guarda.

HAMLET: Vocês lhe disseram algo?

HORÁCIO: Sim, meu senhor, porém não respondeu.

HAMLET: Vou montar guarda esta noite, talvez surja de novo.

HORÁCIO: Garanto que sim. Até mais, na plataforma entre as onze e dez horas. *Sai Horácio.*

ATO I - CENA III:

Entram Hamlet, Horácio e Marcelo

HORÁCIO: Falta um pouco pra meia-noite. Então já está quase na hora em que o espírito costuma caminhar.

Entra o Espectro.

HORÁCIO: Olhe, senhor, está vindo.

HAMLET: Por que isso? Qual a razão? Que devemos fazer?

O Espectro acena

HORÁCIO: Está fazendo um gesto para que o acompanhe, como se desejasse confiar-lhe algo a sós.

HAMLET: Ele não vai falar. Eu vou ter de segui-lo.

HORÁCIO: Não vá, senhor.

HAMLET: Mas por quê? Tenho algo a temer? Minha vida não vale o preço de uma agulha. Não para de acenar.

(para o Espectro) Vai, que eu irei contigo.

(para os sentinelas) Deus, quem me detiver eu transformo em fantasma. Eu já disse, saiam!

Saem o Espectro e Hamlet.

HORÁCIO: Ele está tomado pela imaginação

MARCELO: Vamos atrás. Seria um erro obedecê-lo.

HORÁCIO: Eu sigo junto. Como isso vai acabar?

MARCELO: Há algo de podre no Estado da Dinamarca.

Saem

ATO I - CENA IV:

Entram o Espectro e Hamlet.

HAMLET: Aonde vais me levar? Fala, não vou além.

ESPECTRO: Já é quase chegada a hora em que aos fogos sulfúricos e tormentosos eu hei de retornar. Presta séria atenção ao que vou revelar e também para a vingança assim que me escutares.

HAMLET: O quê?

ESPECTRO: Eu sou o espírito de teu pai, fadado por certo termo a andejar à noite. Se alguma vez amaste o teu querido pai, vinga esse assassínio vil e antinatural.

HAMLET: Fale logo.

ESPECTRO: Assim fui, ao dormir, pela mão de um irmão. Mas qualquer que seja a forma de tua vingança, não trame nada contra tua mãe. Adeus. E lembra-te de mim.

Sai

HAMLET: (escreve) Tio, aí está você. Agora a minha senha. É “Adeus, lembra-te de mim”. Está jurado.

Entram Horácio e Marcelo (chamando).

MARCELO: Príncipe Hamlet. Como está, meu senhor?

HAMLET: não há um canalha em toda a Dinamarca que não seja um patife consumado.

HORÁCIO: Não é preciso de um fantasma saindo da tumba para nos contar isso.

HAMLET: Eu afirmo a você que ele é um bom fantasma, e se anseiam saber o que há entre nós, controlem o desejo. Não divulguem jamais o que viram esta noite.

HORÁCIO E MARCELO: Mas de modo algum, meu senhor.

HAMLET: Não, quero o juramento.

HORÁCIO: Por Deus, senhor, nunca revelaria.

MARCELO: Nem eu, meu senhor, por Deus.

HAMLET: Aqui mesmo, sobre a espada, vamos.

ESPECTRO: (grita debaixo do palco) Jurem.

HAMLET: Vamos, jurem.

HORÁCIO: Senhor, proponha o juramento.

HAMLET: Que nunca falarão do que viram esta noite.

(eles juram)

Saem

ATO II - CENA I

Entram Ofélia e Polônio

POLÔNIO: Ofélia, o que aconteceu?

OFÉLIA: Senhor, eu estava costurando em meu quarto, quando o nobre Hamlet, o casaco desatado, cabeça descoberta e meias desligadas, caídas como argolas junto aos tornozelos, branco como sua blusa, os joelhos se batendo, e com um olhar de aparência miserável de alguém que foi expulso do fundo infernal Pra falar horrores, surgiu à minha frente.

POLÔNIO: o que foi que ele disse?

OFÉLIA: Tomou-me pelo pulso e me pegou com força e, depois, recuando a um braço de distância, e colocando a mão assim, por sobre a testa, ele põe-se a escutar de tal modo meu rosto como quem vai pintá-lo. Assim ficou um tempo.

POLÔNIO: Venha comigo, vou procurar nosso rei. Você disse algo duro nesses dias?

OFÉLIA: Não, segui somente o que o senhor me ordenou:

POLÔNIO: Isso o enlouqueceu. Pena eu não tê-lo sondado com mais critério. Venha, vamos ao rei, pois ocultar o fato há de gerar mais dor do que provocar ódio aos anúncios de amor. Venha.

Saem

ATO II - CENA II

REI: Bem-vindos, caros Rosencrantz e Guildenstern. Já devem saber algo das mutações de Hamlet. Tão incapaz pra entender sua própria pessoa, me custa imaginar. Por isso peço aos dois, que, usando do convívio, o atraíam às boas distrações e ainda sondem, se alguma coisa o aflige, que desconhecemos, e que, aclarada, mostre o remédio apropriado

RAINHA: Cavalheiros, ele muito falou dos senhores, e estou certa, não há dois homens hoje vivos aos quais se apegue mais.

ROSENCRANTZ: As vossas majestades podem com o supremo poder que tendes sobre nós,

Tornar vossos desejos antes uma ordem do que um pedido.

Guildenstern: Mas ambos obedecemos e aqui nos entregamos com todas as forças, depondo aos vossos pés nosso livre serviço esperando vossas ordens.

REI: Obrigado, Rosencrantz, gentil Guildenstern.

RAINHA: Obrigada, Guildenstern, gentil Rosencrantz. E, por favor, visitem imediatamente meu transtornado filho.

Saem

POLÔNIO: Senhor, os embaixadores já retornaram exultantes da Noruega

REI: Tu tens sido sempre o pai das boas notícias

POLÔNIO: É mesmo, senhor? Garanto, meu soberano, que descobri a causa, o móvel verdadeiro da loucura que assola o espírito de Hamlet.

REI: Oh, me fale disso, quero muito saber.

POLÔNIO: Permita que entrem antes os embaixadores. A minha notícia será a sobremesa

Entram Voltemand, Cornéio

REI: Bem-vindos, amigos. Voltemand, o que nos traz do irmão norueguês?

VOLTEMAND: Belas retribuições de salvas e bons votos! Tão logo nos ouviu, mandou que suprimissem as levas do sobrinho, que pensava fossem um preparo marcial contra o rei polonês; num melhor exame, viu logo que de fato eram contra Vossa Alteza. E então, indignado que sua doença, velhice e sua impotência fossem alvos de logro, ordena que detenham o jovem Fortimbrás, que, em pronta obediência, recebe a repreensão do norueguês, e faz perante o rei juramento de nunca mais levar a luta armada à Vossa Majestade.

REI: É de nosso agrado; e com mais reflexão e tempo vamos ler, responder e ponderar sobre esta questão.

Saem Voltemand e Cornéio.

POLÔNIO: Eis um bom desfecho. Meu rei, minha senhora, para perquirir eu serei breve. Seu nobre filho está louco, digo louco, pois fixar a vera loucura que outra coisa seria senão estar louco? Bom, continuo.

RAINHA: Mais conteúdo e menos arte.

POLÔNIO: Senhora, juro não estar usando de arte que ele está louco, é fato, é fato, é uma pena; pena que seja fato. Uh, tropo infeliz! Mas adeus a ele, deixo de lado as artes. Admitamos que esteja louco. Resta agora, que saibamos achar a causa desse efeito ou, melhor dizendo, a causa deste defeito, pois esse efeito defectivo vem de causas. Assim resta que... o restante é o que se segue.

RAINHA: Hamlet enviou isto a ela? (lendo a carta)

REI: Essas declarações, como ela as recebeu?

POLÔNIO: O senhor me toma por o quê?

REI: Eu o tenho por um homem fiel e honrado.

POLÔNIO: Eu me esforço. Que teria o senhor pensado se eu visse essa paixão já quase esvoaçando – É bom lembrar que notei antes de sabê-la. Por minha filha. Nesse declive, caiu nessa loucura onde agora delira e que todos lastimamos

REI: Mas como confirmar?

POLÔNIO: Vocês sabem que, às vezes, ele caminha horas por este salão.

RAINHA: Sim, com efeito, é verdade.

POLÔNIO: A essa hora, eu vou jogar-lhe minha filha. Nós dois, nós estaremos atrás da cortina para estudar o encontro. Se ele não a ama, e se com isso não perder o juízo, tire-me do conselho do Estado, e ponha-me a cuidar só de fazendas e carroças.

REI: Tentaremos.

Entra Hamlet, lendo um livro. Saem rei e rainha

POLÔNIO: Como vai o meu bom príncipe Hamlet?

HAMLET: Bem, graças a Deus

POLÔNIO: Vossa Alteza me conhece?

HAMLET: Muito bem, o senhor é o vendedor de bacalhau?

POLÔNIO: Não, eu não, meu senhor.

HAMLET: Quisera que fosse um homem assim honesto.

POLÔNIO: Honestos, senhor?

HAMLET: Sim, senhor. Ser honesto num mundo como este, é ser um no meio de um milhão

POLÔNIO: Isso é verdade, senhor.

HAMLET: Pois se o sol faz brotar vermes num cachorro morto, que é uma carniça boa de beijar – Você tem uma filha?

POLÔNIO: Tenho, meu senhor.

HAMLET: Não a deixe andar no sol. A concepção é uma bênção – mas como sua filha pode conceber – meu amigo, fique de olho. O patife satirista aqui diz que os velhotes têm barba grisalha, rosto enrugado. Que os olhos deles expelem goma de âmbar e cera de ameixeira, que são isentos de juízos e que têm as coxas bambas e frouxas. Acredito nisso tudo com vigor e valor, mas acho pouco gentil colocar desse jeito. Mesmo o senhor ficará um dia bem velho como eu, isso se souber andar de ré, feito caranguejo.

POLÔNIO: (aparte) Embora isso seja loucura, possui certo método. Não gostaria, senhor, de buscar abrigo fora do ar?

HAMLET: Num túmulo?

POLÔNIO: Bom, isso sim é estar fora do ar. Senhor, tomo humildemente a liberdade de retirar-me.

HAMLET: O senhor não pode tomar nada de mim que eu não entregue de bom grado, exceto minha vida, exceto minha vida.

POLÔNIO: Passe bem, senhor.

HAMLET: Esses velhos estúpidos e enfadonhos.

Entram Rosencrantz e Guildenstern.

POLÔNIO: Vão lá encontrar o príncipe Hamlet. Ele está lá.

ROSENCRANTZ: Deus o salve, senhor. *Sai Polônio:*

GUILDENSTERN: Meu honrado senhor!

ROSENCRANTZ: Meu caro senhor.

HAMLET: Meus excelentes amigos. Como vais, Guildenstern? Ah, Rosencrantz. Meus comparsas, como vão vocês?

ROSENCRANTZ: Como os filhos comuns desta terra.

GUILDENSTERN: Felizes de não sermos por demais felizes: no boné da fortuna não somos o pompom da ponta.

HAMLET: E nem a sola da sandália?

ROSENCRANTZ: Não, senhor

HAMLET: Então vivem ali perto da cintura ou em meio aos seus favores?

GUILDENSTERN: Oh, sim, sempre na porta de entrada.

HAMLET: Nas partes secretas da fortuna? É verdade, é uma puta. Quais são as novas?

ROSENCRANTZ: Nenhuma, senhor, salvo que o mundo está ficando honesto.

HAMLET: Então, estamos às portas do Juízo Final. Mas essa notícia não bate. Permitam-me que seja mais específico. Amigos, o que mereceram das mãos da Fortuna para que ela os mande pra prisão?

GUILDENSTERN: prisão, senhor?

HAMLET: A Dinamarca é uma prisão.

ROSENCRANTZ: Então, o mundo também.

HAMLET: Uma imensa prisão, repleta de claustros, cadeias e calabouços, e a Dinamarca é das piores.

ROSENCRANTZ: Não é o que achamos, senhor.

HAMLET: Então, não é uma prisão pra vocês. O bom e o mal não existem, é o pensamento que os faz assim. Pra mim é uma prisão. Mas vamos para a corte? Por Deus, não consigo raciocinar.

ROSENCRANTZ e GUILDENSTERN: Faremos sua escolta.

HAMLET: Fora de questão. Não os colocarei junto com minha comitiva, pois, para falar honestamente, ando pessimamente escoltado. Mas, por devoção à amizade, o que afinal vocês fazem em Elsinore?

ROSENCRANTZ: Visitando o senhor, nenhuma outra razão.

HAMLET: Mendigo que sou, sou ainda mais pobre nos agradecimentos, mas agradeço. E realmente, meus amigos, minha gratidão não vale um tostão furado. Não foram mandados? Vieram por conta própria? É uma visita espontânea? Vamos, sejam francos comigo. Vamos, vamos. Falem

GUILDENSTERN: O que dizer, senhor?

HAMLET: Eu sei que o nosso bom rei e a rainha mandaram vocês.

ROSENCRANTZ: Com que finalidade, senhor?

HAMLET: Isso é vocês que me dizem. Não, não, eu estou de olho em vocês. Se vocês têm estima por mim, não se esquivem.

ROSENCRANTZ: Senhor, fomos, sim, mandados.

Toque de trombeta:

GUILDENSTERN: Aí estão os atores.

HAMLET: Cavalheiros, bem-vindos a Elsinore. Mas meu tio-pai e minha tia-mãe estão enganados.

GUILDENSTERN: Em quê, senhor?

HAMLET: Sou louco, somente com o norte-nordeste. Mas quando o vento é sul, distingo um falcão de uma garça

Entra Polônio

POLÔNIO: Tenho notícias para o senhor.

HAMLET: E eu tenho notícias para o senhor. Quando Roscius foi ator em Roma...

POLÔNIO: Os atores acabaram de chegar, senhor.

HAMLET: E veio cada ator montado em seu jumento.

POLÔNIO: Os melhores atores do mundo, em tragédia, comédia, história, no gênero pastoral, cômico-pastoral, histórico-pastoral, trágico-histórico, trágico-cômico-histórico-pastoral. Eles são únicos.

Entram os Atores.

HAMLET: Sejam bem-vindos. Eu ouvi dizer um trecho uma vez, mas que nunca foi encenado, ou foi, mas não mais de uma vez. A peça, lembro bem, não agradava as multidões, era caviar para a maioria. Mas era, para mim – e para outros cujos juízos em tais matérias superam os meus – uma peça excelente, com cenas bem forjadas, composta com contenção e perspicácia. Se você lembra – comece nessa linha aqui – vamos ver, vamos ver...

“O bravo Pirro semelhante à fera hícrânica” –

Não é assim, começa com o Pirro, o herói bravio –

“Pirro, o herói bravio dos membros cor de preu

Negros como seus fins, lembrando a noite lúgubre.

POLÔNIO: Por deus, senhor, muito bem declamado, com ótima pronúncia e discernimento.

1ATOR: Débil golpeando os gregos. A sua antiga espada, rebelde ao punho jaz, arredia ao comando, no solo onde tombou. Em luta desigual, investe contra Príamo no clangor do ataque.

POLÔNIO: Vejam, mudou de cor, está com lágrimas nos olhos. Por favor, basta.

HAMLET: Está bem. Em breve te farei ler o restante. – Meu bom senhor, você poderia providenciar um bom tratamento aos atores? Está ouvindo? Quero um ótimo tratamento, pois eles são a súpula e a crônica dos tempos.

POLÔNIO: Senhor, eu os tratarei conforme meus méritos. Venham senhores.

HAMLET: Amigos, sigam-no. Amanhã assistiremos a uma peça. (Ao primeiro Ator). Meu velho amigo, estás me escutando? Vocês podem representar *O Assassinato de Gonzago*?

1A: Sim, senhor.

HAMLET: Será amanhã de noite. Poderia, se necessário, decorar uma fala de umas 12 ou 16 linhas, que escrevi para intercalar na peça.

1ATOR: Sim, meu senhor.

HAMLET: Muito bem. Sigam aquele senhor, e não vão zombar dele.

Saem atores

HAMLET: Meus bons amigos, vou deixá-los até de noite. Vocês são bem-vindos a Elsinore.

ROSENCRANTZ: Meu bom senhor. *Saem*

HAMLET: Sim, Deus os acompanhe. Agora estou sozinho. Ah, que patife eu sou, que escravo desprezível! Não é monstruoso que esse ator aí consiga, Numa simples ficção, num sonho de paixão, estampar na sua alma a imagem concebida a ponto de fazer seu rosto embranquecer, derramando lágrimas, todo atormentado, a voz trêmula, tudo em total conjunção de forma e conteúdo? E tudo por nada! Eu preciso de fatos que sejam mais concretos. A peça usarei para rápido enrascar a consciência do rei.

ATO III - CENA I:

Entram Rei, Rainha, Polônio, Ofélia, Rosencrantz e Guildenstern.

REI: E vocês não poderiam, numa entrevista, saber dele as razões desse agir tão confuso, que atordoa tanto o sossego dos seus dias co'essa loucura turbulenta e pergosa?

ROSENCRANTZ: Ele confessa que se sente perturbado, mas, a causa, não quer falar do jeito algum

GUILDENSTERN: E também parece pouco aberto às sondas mas antes se esquiva, com ardilosa loucura, sempre que o induzimos a alguma confissão tocante ao estado.

RAINHA: Ele os recebeu bem?

ROSENCRANTZ: Com toda a cortesia.

GUILDENSTERN: Mas forçando bastante a sua disposição.

ROSENCRANTZ: Escasso nas questões, prodígio em responder a toda indagação.

RAINHA: Testaram seu pendor por algum passatempo?

ROSENCRANTZ: Rainha, vindo aqui ocorreu de passar por um grupo de atores. E aí lhe sobreveio uma espécie de júbilo.

Polônio: É verdade, e ele me insta a rogar a Vossas Majestades de ver e ouvir a peça

REI: Meus senhores, agucem nele interesse e façam que se volte a essas diversões

ROSENCRANTZ: Sim, senhor

SAEM Rosencrantz e Guildenstern

REI: Deixe-nos também, doce Gertrudes, pois atraímos Hamlet até aqui, em segredo, para que fique frente a frente com Ofélia, como que por acaso.

SAI Rainha

Polônio: Ofélia, aqui. Se aprover à Sua Majestade. Podemos nos posicionar.

Saem Rei e Polônio. Entra Hamlet.

HAMLET: Ser ou não ser: eis a questão: saber se é mais nobre na mente suportar as pedradas e flechas da fortuna atroz ou tomar armas contra as vagas de aflições e, ao afrontá-las, dar-lhes fim. Morrer, dormir. Só isso. E dizer que com o sono damos fim à nossa angústia e aos mil assaltos naturais que a carne herdou: sim, eis uma consumação que cumpre ardentemente ansiar. Morrer, dormir; dormir, talvez senhor – sim, aí está o entrave: pois no sono da morte os sonhos que virão, depois de repudiado o vórtice mortal, nos forcem a refletir. E é bem esse reparo que dá à calamidade uma vida tão longa. mas silêncio agora, a bela Ofélia. Ninfa, em tuas orações sejam lembrados meus pecados.

OFÉLIA: Meu bom senhor, como vossa alteza tem passado esses dias?

HAMLET: Humildemente lhe agradeço. Bem. Bem, bem.

OFÉLIA: Meu senhor, tenho comigo lembranças suas que já há algum tempo desejava devolver-lhe. Eu rogo que as receba agora.

HAMLET: Não, eu não. Eu nunca lhe dei nada.

OFÉLIA: Honrada Alteza, o senhor sabe bem que as deu, e com frases compostas de brisa tão branda que as fez inda mais raras.

HAMLET: Há, há, você é decente?

OFÉLIA: Senhor?

HAMLET: Você é bela?

OFÉLIA: O que quer dizer, Vossa Alteza?

HAMLET: Que se você é decente e bela, sua decência não deveria permitir conversa com sua beleza.

OFÉLIA: Mas a beleza, senhor, com quem poderia ter melhor comércio do que com a decência?

HAMLET: Sim. O poder da beleza transformará antes a decência em cafetina do que a força da honestidade poderá traduzir a beleza em sua semelhança. Eu a amei um dia.

OFÉLIA: De fato, o senhor fez que assim acreditasse.

HAMLET: Mas não devia. Eu não a amei.

OFÉLIA: Meu engano, então, foi bem maior.

HAMLET: Vai para um convento. QUÊ? Preferes procurar pecadores? Eu próprio sou razoavelmente honesto, mas eu poderia me acusar de certas coisas que seria bem melhor que minha mão não tivesse me parido. Vai, anda para o convento. Onde está seu pai?

OFÉLIA: Em casa, senhor.

HAMLET: Então fechem todas as portas, para que ele faça papel de palhaço só em casa. Adeus. Vai para um convento Adeus. Pro convento, anda, rápido Adeus.

OFÉLIA: Potências celestiais, curai-o!

HAMLET: Vai. Basta para mim, que já estou enlouquecendo. Pro convento, anda.

Sai

Entram Rei e Polônio

REI: Amor? Suas afeições não andam por aí,

Nem o que ele disse, embora algo disforme, faz sugerir loucura. Por pura precaução, tomei, sem mais demora, esta decisão: ele partirá rápido para Inglaterra. Qual a sua opinião.

POLÔNIO: Sim, isso lhe fará bem. Mas ainda creio que a fonte e o começo desse sofrimento nasceram da rejeição no amor. Mande-o para a Inglaterra; ou mesmo o confine onde julgar mais sábio.

REI: É uma boa instância, A loucura nos grandes exige vigilância.

Saem.

ATO III CENA II

Entram Hamlet e três atores.:

HAMLET: Por favor, repitam a fala como a pronunciei, com língua bem ágil.

ATORI: Dou minha garantia a Vossa senhoria.

H: E não sejam muito mansos, mas façam do discernimento seu tutor. Vão se aprontar. *Saem atores. Entram trombetas e tambores.*

HAMLET: Estão chegando para o espetáculo. Tenho que fazer o louco.

Entram Rei, Rainha, Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e outros.

REI: Como tem passado o nosso sobrinho Hamlet?

HAMLET: Excelente, Os atores estão prontos?

ROSENCRANTZ: Sim, senhor.

RAINHA: Venha cá, querido Hamlet, sente-se ao meu lado

HAMLET: Não, mãe amada, aqui tem um ímã mais atraente (A Ofélia). Senhora, posso me meter no seu colo?

OFÉLIA: Não, meu senhor.

HAMLET: Você acha que estava sugerindo modos grosseiros?

OFÉLIA: Senhor, não acho nada.

HAMLET: É um belo pensamento se deitar entre as pernas de donzelas.

OFÉLIA: Como, senhor?

HAMLET: Nada.

OFÉLIA: O senhor está alegre?

HAMLET: Quem, eu?

OFÉLIA: Sim, senhor.

H: Fazer o quê senão se alegrar? Olhe só como minha mãe parece exultante e não tem duas horas que meu pai morreu.

OFÉLIA: não, meu senhor, já faz duas vezes dois meses.

HAMLET: tanto assim?

HAMLET: isso é um prólogo ou uma inscrição de anel.

OFÉLIA: é tão breve, senhor.

HAMLET: como amor de mulher. *Olham a peça.* Ele o envenena no jardim pelos seus bens. Seu nome é Gonzago. A história existe, e está escrita num italiano primoroso.

OFÉLIA: O rei se levantou!

HAMLET: Mas como, assustado com tiro de festim!

Rainha: Senhor, como está se sentindo?

Polônio: Interrompam a peça!

REI: Tragam alguma luz! Rápido!

Polônio: Luzes, luzes, luzes! *Saem todos menos Horácio e Hamlet.*

Hamlet: Horácio, aposto mil libras na palavra do espectro. Percebeste?

Horácio: Perfeitamente, senhor.

Hamlet: No momento do veneno?

Horácio: Observei muito bem.

Hamlet: Ah, há! Música agora, tragam logo as flautas, porque se o rei não gosta mesmo da comédia, pois bem, então que fique sem gostar, meu Deus. Vamos, música, música.

ATO III CENA III : Rei: Vanderlei / Rosencrantz: Hyoran / Hamlet: Larissa

REI Não gostei nada dele, e é um risco para nós deixar sua loucura campeando. Estejam prontos, que logo expedirei a missão que lhes cabe. Irá para Inglaterra em sua companhia. Eu rogo que se aprontem para urgente viagem, pois temos que algemar os braços desse medo, que campeia sem freio.

ROSENCRANTZ: Vamos nos Apressar.

REI: Meu crime está infecto, um ranço sobe aos céus; Pesa-lhe aquela velha maldição primeva de matar um irmão! Rezar eu não consigo, embora a inclinação se equipare à vontade, mais poderosa, a culpa esmigalha a intenção. O perdão, pra que serve senão para confrontar o semblante do crime? E o perdão no infortúnio? Levante a cabeça, essa falta é passado – mas que parece agora pode me servir? Como perdoar um assassínio? Não é possível, pois ainda estou em posse dos bens pelos quais cometi o assassinato – Minha rainha, a coroa e a própria ambição.

Como obter perdão e retendo os bens do crime? Venham, anjos. Ajudem! (ajoelha-se)

Entra Hamlet:

HAMLET: Ah, vai ser agora, agora que está rezando,

Sim é agora mesmo. (desembainha a espada). E aí ele vai para o céu e assim fico vingado. Isso exige exame. Um crápula mata meu pai, e, por vingança, Eu, o único filho, envio o mesmo crápula para o céu. Então, isso é vingança, se o apanho no instante em que purga sua alma, preparado e maduro para transição?

Não.

Detém-te, espada, espera o instante mais horrendo. Ficar co'a alma preta e manchada feito o inferno que é pra onde ele vai. A minha mãe me aguarda. Tal droga só protela a tua hora bastarda. (sai)

REI: Meu verbo sobe aos céus, mas o que penso, não. Frases sem pensamentos permanecem no chão.

ATO III – CENA IV:*Entram Polônio e Rainha*

POLÔNIO: Ele logo virá. Fale firme com ele, diga que suas pulhas passaram dos limites. Fico aqui, em silêncio. Eu peço, seja clara.

RAINHA: Eu garanto, não tema. Esconda-se, ele está vindo. *Polônio esconde-se. Entra Hamlet*

HAMLET: E então, mãe, do que se trata?

RAINHA: Hamlet, tu ofendeste gravemente teu pai.

HAMLET: Mãe, você ofendeu gravemente meu pai.

RAINHA: Mas o que é isso, Hamlet?

HAMLET: Mas o que é isso o quê?

RAINHA: Esqueceste quem sou?

HAMLET: Cristo, você é a rainha, mulher do irmão do teu marido, E – quisera não fosse! – mas é a minha mãe!

RAINHA: Chamarei alguém que saiba falar contigo.

HAMLET: Venha aqui, fique bem sentada e não se mova. Não vai sair antes de eu lhe mostrar o espelho onde verá bem no fundo essa sua essência.

RAINHA: Mas que tu estás fazendo? Vais me assassinar? Socorro!

HAMLET: Olha só. Um rato! Morto por um trocado! (*Polônio cai morto*). É o rei? (*descobre que é Polônio*)

RAINHA: Mas que ação mais sanguinária e precipitada.

HAMLET: Ah, sim, sanguinária. Tão grave, cara mãe, quanto matar um rei e desposar o irmão.

RAINHA: Que foi que eu fiz, que ousas vibrar assim tua língua repleto de ódio contra mim?

HAMLET: Fizeste algo que desbota o rubor e a graça do recato; que chama a virtude hipócrita. Oh, uma ação como esta, ela arranca do corpo do contrato a alma mais profunda, tornando a santa religião um entulho de frases.

RAINHA: Ah, para de falar! Tuas frases são facas furando meus ouvidos. Já chega, meu querido.

HAMLET: Um monstro, um assassino, um escravo, pilantra, ladravaz do império e do governo o qual surrupiou do armário a preciosa coroa e a colocou no bolso...

RAINHA: CHEGA!

Entra o Espectro

RAINHA: Que se passa contigo, para onde estás olhando?

HAMLET: Para ele!

RAINHA: Para quem estás dizendo isso?

HAMLET: Não está vendo nada ali?

RAINHA: Nada.

HAMLET: E não ouviu nada também?

RAINHA: nada, só nos dois.

HAMLET: Ah, olhe, olhe ali, ele está se afastando, meu pai, vestido como quando estava vivo! Olhe lá! Lá, está saindo pela porta!

Sai Espectro

Rainha: Ah, meu filho, isso tudo é invenção do teu cérebro.

HAMLET: Como o seu pulso, que bate no tempo certo e num tom bem saudável. Nada do que disse é delírio.

RAINHA: Hamlet, tu partiste meu coração em dois.

HAMLET: Joga fora de vez essa parte pior, e com a outra parte, viva na pureza. Boa noite. Vou partir para Inglaterra, está sabendo?

RAINHA: Ai, não. Eu tinha esquecido. Está decidido, então.

HAMLET: Há cartas já lacradas, e meus dois colegas já estão com a trilha e co'a tocaia prontas. Deixe a coisa andar. Boa noite, mãe.

Sai arrastando Polônio. A rainha permanece.

ATO IV -Cena III

REI: Mandei que o procurassem e encontrassem o corpo. É um perigo deixar esse homem às soltas, mas não convém puni-lo co'rigor da lei. Pra que tudo corra bem, sua súbita partida tem de parecer pensada.

Entram Rosencrantz, Guildenstern e Outros.

Mas o que foi agora?

ROSENCRANTZ: Senhor, não conseguimos que ele nos dissesse onde escondeu o corpo.

REI: Mas ele, onde está?

ROSENCRANTZ: Senhor, lá fora, sob guarda e a seu dispor.

REI: Tragam-no até nós.

ROSENCRANTZ: Ho! Façam entrar Sua Alteza!

Entra Hamlet com guardas.

REI: Vamos, Hamlet, onde está Polônio?

HAMLET: Na ceia.

REI: Na ceia?! Onde?

HAMLET: Um homem pode pescar um peixe com o verme que comeu um rei, e comer o peixe que se nutriu de um verme.

REI: O que você quer dizer com isso?

HAMLET: Nada senão demonstrar que um rei pode fazer sua pomposa parada pelas tripas de um mendigo.

REI: Onde está Polônio?

HAMLET: No céu. Mande alguém lá para ver. Se o seu mensageiro não o encontrar lá, vá você mesmo procura-lo em outro lugar.

REI: Hamlet, esta ação, pra tua especial segurança que nós tanto prezamos quanto lastimamos, esse teu ato, ele te obriga a partir. Vai e te prepara, que o navio está pronto e o vento é favorável, teus comparsas te esperam. Tudo está apontando para a Inglaterra.

HAMLET: Para a Inglaterra?

REI: Sim, Hamlet.

HAMLET: Ótimo.

REI: É isso mesmo, se conhecesse nossas intenções.

HAMLET: Mas vamos, para a Inglaterra. Querida mãe, adeus.

REI: Teu amado pai, Hamlet.

HAMLET: Vamos então, para a Inglaterra! (sai)

REI: Fiquem no encalço dele e atraíam-no a bordo, nada de atrasos. Quero-o bem longe esta noite. Vão logo, pois no que toca a este caso, tudo já está feito e selado. Eu peço, sejam rápidos.

Saem todos, exceto o Rei.

E Inglaterra, se tu estimas minha afeição – pois meu grande poder não te induz a deslizes. Mate-o, Inglaterra. Pois ele ferve, como a febre, no meu sangue, e tu deves curar-me.

ATO IV CENA VII:

REI: É hora de sua consciência me eximir e você tem que me abraçar como um amigo, pois você já ouviu, que quem matou o seu ilustre pai também queria me matar.

LAERTE: Sim, parece. Mas, diga, por que razão não procedeu contra esses atos, tão criminosos, de cunho tão capital, se sua razão, sua segurança e tudo o mais o instavam a tanto.

REI: Foram dois os motivos, que talvez lhe pareçam francos e sem fibra, mas que pra mim são fortes. Sua mãe, a rainha, vive do olhar do filho, e no que me concerne – seja para o meu bem ou pra minha desgraça – ela está tão ligada à minha alma e vida, que eu, não me movo sem ela. O outro motivo de eu não levar acusação à corte pública é o amor que lhe devota a gente do povo. E, assim, as minhas flechas, leves, brandas demais para essas rajadas ríspidas dariam uma guinada, voltando ao meu arco, não atingindo nunca o alvo destinado.

LAERTE: E assim vi meu nobre pai partir para a morte e uma irmã recair no insano desespero, cujo valor, se é dado ao louvor recusar, pairava, por suas perfeições, no alto píncaro do seu tempo. A desforra virá.

REI: Não perca seu sono por isso. E não pense que somos feitos de um estofado mole e inerte pra deixar que o perigo puxe nossa barba e fique como um jogo. Logo ouvirá mais. Eu amei seu pai e nós mesmos nos amamos, e eu espero que isso lhe ensine a imaginar –

Entra um Mensageiro.

MENSAGEIRO: Senhor, são cartas de Hamlet, esta aqui para Vossa Majestade, estas para a rainha.

REI: De Hamlet! Quem as trouxe?

MENSAGEIRO: Dizem que marinheiros, senhor. Não os vi. Cláudio foi quem me entregou. Ele as recebeu de quem as trouxe aqui.

REI: Laerte, fica e escuta. Deixe-nos.

Sai Mensageiro.

(lê) Altíssimo e poderíssimo, haveis de saber que fui lançado despido em vosso reino. Amanhã, hei de pedir vossa vênua para ver vossos régios olhos, quando poderei recontar, não sem antes implorar vosso perdão, os acidentes de meu súbito e mui estranho retorno. Hamlet.

O que quer dizer isso? E os outros retornaram? Ou isto é algum embuste ou não é o que parece?

LAERTE: O senhor reconhece o punho?

REI: É o de Hamlet. “Despido”. E aqui, no post scriptum, ele diz “sozinho”. Pode me explicar isso?

LAERTE: Senhor, estou perdido. Mas deixe que venha. Meu coração doente se aquece ao pensar que viverei pra lhe dizer bem na cara: “Fizeste isso!”.

REI: Se é assim, Laerte – Mas pra chegar a isso, que outro modo há? – Te deixarás guiar por mim?

LAERTE: Sim, meu senhor, desde que não nos leve a um acordo de paz.

REI: Paz, sim, mas para ti. Se ele agora voltou, suspendendo a viagem, e se sua intenção é não fazê-la mais, então vou atraí-lo a um plano que já está maduro em meu ardil, onde não terá outra opção além de queda; nenhuma culpa emanará de sua morte, e até sua mãe há de exonerar o arranjo vendo em tudo um acaso.

LAERTE: Vou me deixar guiar, senhor, mas preferindo que, nesse seu plano, eu seja o executor.

REI: Isso vem a propósito. Desde tua viagem tem se falado muito – E Hamlet escutou – de um dom no qual nos dizemos mostras um brio sem par. Dentre os teus tantos dons, nenhum deles atçou nele tanta inveja quanto este em especial, e que, a meu ver, é o menos valioso.

LAERTE: E qual dom, senhor?

REI: É só um adorno no gorro da juventude – mas muito essencial, pois cai bem em tua idade a roupa negligente e leve de costume como, à idade grave, o traje e a zibelina, que indicam posse e seriedade. Há já dois meses por aqui esteve um cavalheiro normando – eu mesmo já vi e combati os franceses, montam muito bem. Agora esse fidalgo. Dou diversas

declarações a teu respeito, não há esgrimista ágil, bom de guarda e olho que se equipare a ti. Senhor, esse relato injetou tal inveja na mente de Hamlet que só restou a ele esperar e pedir teu rápido retorno pra se medir contigo.

LAERTE: Vou degolá-lo na igreja.

REI: Pra que um lugar pra dar asilo a assassinos, melhor a vingança sem limites. Laerte, estás pronto? Então vai, te fecha no teu quarto. Hamlet, ao retornar, saberá que voltaste. Os faremos duelar. Desatento que és, tão generoso e isento de artifícios, não vai checar as armas – e assim sem grande custo – ou com certo ardil, - vais escolher um florete que não tenha o botão, e num assalto astuto, premiá-lo pela morte do teu pai.

LAERTE Vou sim, e, com esse propósito, ungirei a espada. Comprei de um vendilhão um óleo tão letal que se o fio de uma faca é nele mergulhada onde o sangue escorrer, não haverá emplasto tirado de ervas fortes colhidas à lua capaz de resgatar da morte o que sofrer um simples arranhão. Eu vou untar a ponta co'esse veneno atroz, que , se eu o ferir de leve, será a morte.

Entra a Rainha:

RAINHA: As dores quando vêm, vêm uma atrás da outra. Laerte, Laerte, tua irmã se afogou.

LAERTE: Se afogou? Oh, onde?

REI: Por sobre uma nascente há um salgueiro inclinado. Ali fez fantásticas guirlandas. Quando subiu nos galhos pensos para atar as suas guirlandas, um ramo cedeu, e então tombaram ela e seus troféus floridos no plangente riacho. Suas roupas se abriram, e, como uma sereia, boiou por instantes. E aí entoou refrões de antigas cantorias como alguém insensível à própria agonia. Porém não demorou e suas vestes arrastaram a infeliz de suas doces cantigas para os lodos da morte.

LAERTE: Então, está afogada.

RAINHA: Afogada, afogada!

LAERTE: Porque dessas águas tens tanto, pobre Ofélia, não aceito chorar. Mas esse é o nosso estofo. Adeus, meu senhor, tenho frases de fogo prontas a incendiar, mas essa tolice as apaga.

Sai

REI: Vamos segui-lo, Gertrudes. Não foi fácil aplacar sua cólera! E temo que este fato a inflame novamente. Vamos.

Ato V CENA I –

Entram dois palhaços [o PRIMEIRO COVEIRO e o Segundo]

PRIMEIRO COVEIRO Mas ela recebe funeral de cristã se buscou salvação por mote próprio?

SEGUNDO COVEIRO Eu te digo que sim, e por isso cava rápido a cova dela. O legista examinou o caso e decidiu pelo enterro cristão.

PRIMEIRO COVEIRO Mas então só pode ser porque ela se afogou em defesa própria.

SEGUNDO COVEIRO Pois é, assim acharam.

PRIMEIRO COVEIRO Por conseguinte, foi se *offendendo* e não de nenhum outro modo. Pois aqui está o ponto: se eu me afogo de mote próprio, isso constitui um ato, e um ato tem três ramos: agir, fazer, executar. Argo, ela se afogou de mote próprio.

SEGUNDO COVEIRO Sim, mas ouve lá meu mestre coveiro.

PRIMEIRO COVEIRO Com licença. Aqui está a água, muito bem. Aqui está o homem – muito bem. Se o homem vai até essa água aqui e se afoga, isso quer dizer que, querendo ou não, ele vai, ta entendendo? Ora, se a água vem até ele e afoga ele, então ele não se afoga. Argo, quem não é culpado de sua própria morte não encurta a própria vida.

SEGUNDO COVEIRO Quer saber a verdade? Se a moça não fosse nobre, não recebia funeral cristão.

PRIMEIRO COVEIRO Agora disse tudo. Vai lá até o João e me traz um caneco de vinho.

Sai o segundo coveiro. O PRIMEIRO COVEIRO continua cavando.

(canta) Quando eu amava e era novo

Ah, que era doce – e oce – o dom

O tempo estreitar do meu gozo,

Nada que eu via era tão bom.

[Enquanto ele canta,] entram Hamlet e Horácio.

HAMLET Esse sujeito não tem respeito pelo ofício, cantando desse jeito enquanto cava?

HORÁCIO O hábito tornou a cosa pra ele indiferente.

HAMLET É isso mesmo: a mão que trabalha menos é mais melindrosa.

PRIMEIRO COVEIRO *Mas a idade, lenta e ladra,*

Me enganchou com sua garra,

E como se eu nunca existira,

Me arrastou pra terra amara.

(ele joga fora uma caveira)

HAMLET Essa caveira já teve língua, podia cantar. E canalha a joga por aí na terra. Pode até ser a cachola de um articulador político. Não pode?

HORÁCIO Pode, sim, meu senhor.

HAMLET Ou de um cortesão, que vivia dizendo: “Bom dia, meu bom senhor. Como estais, meu bom senhor?”

HORÁCIO Sim, meu senhor.

HAMLET Mas é claro que sim, e agora, desqueixado, espancado no quengo pela pá do coveiro, ele é todo da Senhorita Vermina Me doem os ossos só de pensar. Vou falar com esse sujeito. – De quem é essa cova, rapaz?

PRIMEIRO COVEIRO Minha, senhor.

HAMLET É não estás mentindo – estás metido nela.

PRIMEIRO COVEIRO O senhor não tá metido na cova, logo a cova não é sua.

HAMLET Pra que homem tu estás cavando a tumba?

PRIMEIRO COVEIRO Pra homem nenhum, senhor.

HAMLET Pra que mulher, então?

PRIMEIRO COVEIRO Pra nenhuma também.

HAMLET Quem vai ser enterrado nela?

PRIMEIRO COVEIRO Alguém que foi uma mulher, senhor; mas que a paz guarde sua alma, já está morta.

HAMLET Esse patife é todo minúcias. Por Deus, Horácio, eu venho notando isso há três anos, nosso tempo ficou tão cheio de rebuscos e finuras. Quanto tempo um homem fica embaixo da terra antes de apodrecer?

PRIMEIRO COVEIRO : Olha, se já não estava podre antes de morrer, três anos debaixo da terra. Olha só esse crânio aqui.

HAMLET: Quem era?

PRIMEIRO COVEIRO : Um filho da puta amalucado, esse crânio, senhor, foi o crânio de Yorick, o bobo do rei

HAMLET: Isso? (pega o crânio), ai céus pobre Yorick. Eu o conheci Horácio, me carregou na garupa mais de mil vezes, e agora me repulsa só de imaginar, onde estão tuas chacotas, teus lampejos de alegria que faziam os convivas cair na gargalhada? (joga fora o crânio)

Sai

Entram carregadores com um esquife, padre, rei, rainha, Laerte e cortesãos

LAERTE: Quais as outras cerimônias

PADRE: As honras sepulcrais já foram estendidas pra além do que nos cabe, a morte foi suspeita se uma voz superior não quebrasse o costume seria colocada em chão não consagrado.

LAERTE: Nada mais a fazer?

PADRE: Não. Seria violar o morto.

LAERTE: Deponham-na na terra, e que de sua carne bela e imaculada brotem violetas.

HAMLET: Quê. A bela Ofélia

RAINHA: (*espalha flores*) Flores para uma flor. Adeus! Quis que fosses a esposa de meu nobre filho.

LAERTE: Esperem pra jogar o pó, eu quero abraçá-la, só mais uma vez. (*pula para dentro do túmulo*)

HAMLET: Mas quem é esse cuja dor fala nesse rompante e cuja voz aflita, aqui estou, sou eu, eu, Hamlet, o danês

LAERTE: (*luta com Hamlet*) Pra o inferno com tua alma!

HAMLET: Mas tira, vamos, teus dedos do meu pescoço, pois embora eu não seja ríspido e impulsivo, tenho algo perigoso que a tua prudência faz muito bem em temer. Vamos tira a mão

REI: Separem os dois!

RAINHA: Hamlet! Hamlet!

HORÁCIO: Meu bom senhor, calma!

HAMLET: por esta questão vou sempre lutar com ele, até que minhas pálpebras não pisquem mais.

RAINHA: Mas, meu filho, que questão?

HAMLET: Eu amava Ofélia. Quarenta mil irmãos com todo o seu amor, nunca atingiria a minha soma.

REI: Ele está louco

RAINHA: Pelo amor de Deus, deixem-no

HAMLET: Santo sangue, vai, mostra o que queres fazer, vais chorar, jejuar, te lacerar? Comer um crocodilo, vais beber vinagre? Eu vou, vieste aqui para choramingar, pra me afrontar saltando dentro desse túmulo? Deita vivo na cova dela, eu faço o mesmo, vai, berra, eu também sei gritar.

RAINHA: Isso é loucura

Sai

REI: Bom Horácio, eu te peço fique ao lado dele

Sai Horácio

(*para Laerte*) nutre tua paciência com assunto de ontem à noite que logo encontraremos o pronto desfecho - Minha boa Gertrudes, vigia o teu filho. esta tumba terá um mausoléu perene. Em breve nos temos um tempo de paz à paciência até lá será mais eficaz.

Saem.

Ato V - Cena II

HAMLET: Bom, tu te lembras bem de todos os detalhes?

HORÁCIO: Como não vou me lembrar.

HAMLET: Ao sair da cabine, procurei-os, tateando, e achei o que queria. Pus a mão no pacote e, enfim, me retirei para minha cabine. Pra que, ao fim da leitura, sem perda de tempo, sem esperar nem mesmo a afiação do machado, cortassem-me a cabeça.

HORÁCIO: E lá se vão Guildenstern e Rosencrantzs.

HAMLET: Homem, eles fazem esse ofício com gosto. Não me pesam nem um pouco na consciência. A ruína deles vem da própria intrusão.

HORÁCIO: Alto, quem vem lá?

Entra Osric, um cortesão.

OSRIC: Vossa Senhoria é mui bem-vindo em vosso retorno à Dinamarca.

HAMLET: Eu agradeço humildemente, senhor.

OSRIC: O rei, senhor, apostou que, numa dúzia de passes entre Vossa Alteza e Laerte, e a coisa seria logo posta à prova assim que Vossa Alteza condescendesse em dar sua resposta.

HAMLET: E se minha resposta for não?

OSRIC: Refiro-me, senhor, à aceitação de sua pessoa no desafio.

HAMLET: Que venham os floretes, se o cavalheiro estiver disposto e se o rei mantém seu propósito, vou vencer para ele, isso se puder.

OSRIC: Devo transmitir tudo nesses termos?

HAMLET: Assim mesmo, senhor, e com os floreios que convierem à sua natureza.

Uma mesa preparada. Trombetas, tambores e Cortesãos com almofadas. Entram o Rei, a Rainha, Laerte, [Osric] de todo o Conselho e Servidores com floretes e punhais.

REI: Venha, Hamlet, receba de mim esta mão. *(põe a mão de Laerte na de Hamlet)*

HAMLET: Dê-me o seu perdão, senhor. Sim, eu o ofendi, mas me dê seu perdão. Se fiz algo que incitou sua honra, então declaro aqui que tudo foi loucura.

LAERTE: Estou satisfeito. Mas, no tocante à honra, fico à parte, não quero reconciliação.

HAMLET: Os floretes, vamos.

LAERTE: Vamos, um pra mim.

REI: Entrega os floretes, jovem Osric.

LAERTE: Este é muito pesado. Passe-me um outro.

HAMLET: Este me serve.

Entram servidores com jarras de vinho.

REI: Ponham sobre esta mesa os cálices de vinho. O rei brindará pelo ânimo de Hamlet, e se porá na taça uma pérola rara. Agora, comecem.

HAMLET: Em guarda, senhor.

LAERTE: Em guarda, senhor. *(lutam)*

REI: Pare. A bebida! Hamlet, essa pérola é sua. Deem a taça a Hamlet.

HAMLET: Só um assalto a mais. Deixe-a aí por enquanto. Em guarda. *(luram novamente)*

RAINHA: Está suado, sem fôlego. Aqui, Hamlet, toma o meu lenço, enxuga a testa. A rainha brinda a tua fortuna, Hamlet.

REI: Gertrudes, não beba!

RAINHA: Com as minhas desculpas, por que não, senhor? *(ela bebe e oferece a taça a Hamlet)*

REI (aparte): É a taça envenenada. Já é tarde demais.

LAERTE: Vou acertá-lo agora, senhor. E vou fazer quase contra a minha consciência.

HAMLET: Pra terceira, Laerte. Você só brincou.

LAERTE: Achas mesmo? Vamos, venha. *(lutam)*

LAERTE Então tome essa. *(Laerte fere Hamlet; então, no confronto, trocam as armas)*

REI Separe os dois. Estão enfurecidos.

HAMLET Nada disso. Venha de novo. *(Ele fere Laerte. A rainha cai)*

OSRIC Mas como, a rainha, acudam, acudam. Como está Laerte?

LAERTE Como uma perdiz presa na própria armadilha.

HAMLET Como está a rainha?

RAINHA A meu amado Hamlet, a bebida, a bebida, eu fui envenenada! *(morre)*

HAMLET Vamos, tranquem as portas! É traição! Tragam o traidor. *(sai Osric)*

LAERTE Hamlet, ele está aqui. Hamlet, foste abatido. Tua mãe bebeu o veneno. O rei, o rei é o culpado.

HAMLET Um arma envenenada. Trabalha, então, veneno. *(ele fere Cláudio)*

Toma, assassino incestuoso, bebe essa poção toda. Siga minha mãe. *(Cláudio morre)*

LAERTE Ele teve o merecido. Esse é o veneno que ele próprio destilou. Compartilhe comigo o perdão nobre Hamlet.

HAMLET Eu te sigo. Rainha infeliz, adeus. Eu estou morto, Horácio, e tu estás vivo. Dá parte a meu respeito e sobre minha causa aos que não a conhecem. E nesse mundo duro arqueja mais um pouco para contar a minha história.

Entra Osric

OSRIC O jovem Fortimbrás, chegando da Polônia.

HAMLET Estou morrendo, Horácio, não vou viver para ouvir notícias da Inglaterra, mas predigo que a escolha irá a Fortimbrás. *(morre)*

HORÁCIO Boa noite, príncipe, que, voando, os anjos cantem para teu descaso.

Entram Fortimbrás, Embaixadores ingleses e Soldados com tambores e insígnias.

FORTIMBRÁS Que visão tenho aqui?

HORÁCIO Mas o que queres ver? Se é assombro ou desastre cessa tua procura.

HORÁCIO Mas já que, justo agora nesse instante sevo, tu das guerras na Polônia e tu da Inglaterra acabam de chegar, ordenem que estes corpos sejam alçados no estrado pra visão geral, e que o mundo que o ignora eu possa dizer como isso aconteceu.

FORTIMBRÁS Quanto a mim, com pesar, abraço a minha sorte.

Tenho direitos memoriais sobre este reino que propícia ocasião me incita a conclamar.

HORÁCIO Haveré de falar também sobre tudo isso.

FORTIMBRÁS Que quatro capitães ergam Hamlet como um soldado sobre o estrado, pois, se tivesse sido posto à prova, teria mostrado realeza. E, à sua passagem, que os refrões marciais e os rituais guerreiros ergam alto o seu nome.

Saem marchando, [carregando os corpos] depois um tiro de salva de artilharia.