



CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES

latindex IDEAS EconPapers DOAJ Dialnet

ECOS DO DRAMA: SHAKESPEARE NO CONTEXTO ESCOLAR

***Rita de Cássia Schell Réus¹**

Universidade Feevale (Brasil)
ritareus@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-4989>

****Ariane Luisa Nedel²**

PUCRS (Brasil)
arianenedel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3447-6835>

*****Ernani Mügge³**

Universidade Feevale (Brasil)
ernani@feevale.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8243-8759>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Rita de Cássia Schell Réus, Ariane Luisa Nedel y Ernani Mügge: "Ecos do drama: Shakespeare no contexto escolar", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (Vol 1, Nº 6 junio 2021, pp. 60-70).
En línea:

<https://www.eumed.net/es/revistas/contribuciones-ciencias-sociales/junio-2021/drama-shakespeare>

RESUMO

O presente artigo versa sobre práticas pedagógicas que permeiam o estudo do Drama no contexto escolar. Para tanto, vale-se de um trabalho desenvolvido com quatro turmas de segundo ano do ensino médio de uma instituição da região metropolitana de Porto Alegre, para as quais foi proposta a leitura de *Macbeth* (2000), *Rei Lear* (2000), *Otelo* (2000) e *Henrique VIII* (2001), de Shakespeare. O texto atém-se à apresentação de estratégias empregadas no desenvolvimento da leitura e no processo de compreensão da dramaturgia. Ao longo da exposição, desenvolve uma análise crítica dos procedimentos empregados. A conclusão registra que a execução da proposta proporcionou uma série de análises e questionamentos sobre a leitura de textos dramáticos no contexto escolar.

Palavras-chave: Drama; Educação; Teatro; Língua Portuguesa; Literatura.

ECHOS OF DRAMA: SHAKESPEARE IN THE SCHOOL CONTEXT

*1 Mestra em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale (Novo Hamburgo/ Brasil). Atriz/Diretora e professora de Teatro na Escola SESI de Ensino Médio – Montenegro/RS.

**2 Mestranda em Teoria da Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (Porto Alegre/Brasil).

***3 Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professor e pesquisador na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

ABSTRACT

This article is about pedagogical practices that permeate the study of Drama in the school context. For this purpose, it draws on a work developed with four second year classes of high school from an institution in the metropolitan region of Porto Alegre, for which it was proposed to read *Macbeth* (2000), *King Lear* (2000), *Othello* (2000) and *Henry VIII* (2001), by Shakespeare. The text sticks to the presentation of strategies employed in the development of reading and in the process of comprehending the dramaturgy. Throughout the exhibition, it develops a critical analysis of the procedures employed. The conclusion registers that the execution of the proposal provided a series of analyses and questionings about the reading of dramatic texts in the school context.

Keywords: Drama, Education, Theater, Portuguese Language, Literature.

ECOS DEL DRAMA: SHAKESPEARE EN EL CONTEXTO ESCOLAR**RESUMEN**

Este artículo trata sobre prácticas pedagógicas que median el estudio del Drama en el contexto escolar. Para eso, hace uso de un trabajo desarrollado con cuatro grupos del segundo año de la enseñanza media de una institución de la región metropolitana de Porto Alegre, para las cuales fue propuesta a lectura de *Macbeth* (2000), *El rey Lear* (2000), *Otelo* (2000) y *Enrique VIII* (2001), de Shakespeare. El texto se concentra a la presentación de estrategias empleadas en desarrollo de la lectura y en el proceso de comprensión de la dramaturgia. A lo largo de la exposición, desarrolla un análisis crítico de los procedimientos empleados. La conclusión registra que la ejecución de la propuesta proporciona una serie de análisis y cuestionamientos sobre la lectura de textos dramáticos en el contexto escolar.

Palabras clave: Drama; Educación; Teatro; Lengua Portuguesa; Literatura

1. INTRODUÇÃO

Teatro, Língua Portuguesa¹ e Literatura são componentes curriculares que possuem a linguagem como seu principal ingrediente. Dessa maneira, eles assumem relevância ímpar na formação escolar de todo indivíduo, visto que é, pela linguagem, em suas diferentes facetas, que se compreende o extenso universo de possibilidades que a comunicação humana proporciona. Além de auxiliar na formação de novos leitores, a proximidade do aluno com o texto compartilhado entre esses componentes funciona como uma espécie de laço entre o significado das palavras, das ações e do contexto provocado pela descoberta de enredos e tramas que envolvem as personagens.

O drama, enquanto gênero literário, configura-se como uma produção ficcional que nasce para tomar corpo, para ser vivenciada na ação, ou seja, ele requer encenação. Nessa ordem, quando a leitura do drama acontece no contexto escolar, é fundamental que os alunos leitores vivenciem, de alguma forma, a experiência de encenar.

Este texto apresenta práticas de leitura, estudo e compreensão de texto dramático desenvolvidas com alunos de uma escola de Ensino Médio da região metropolitana de Porto Alegre. Foram trabalhadas quatro obras de Shakespeare – *Macbeth*, *Rei Lear*, *Otelo* e *Henrique VIII* –, uma em cada turma do segundo ano do ensino médio.

O processo de leitura transcorreu da seguinte forma: a leitura das peças foi realizada de forma coletiva, e cada aluno precisou ler as falas de uma personagem ou as rubricas, para efetivar o que, no teatro, é denominado de “leitura/ensaio de mesa”. Ao assistir um vídeo sobre o assunto, os discentes puderam acompanhar os bastidores do ensaio de mesa de um grupo de atores profissionais. Posteriormente, eles foram divididos em grupos para a leitura das primeiras cenas. Conforme o andamento desse processo, experimentaram a decifração do texto sob uma ótica diferente da que estão acostumados, a qual consta, geralmente, de uma leitura silenciosa e individual. Na técnica aqui proposta, foi-lhes autorizado interferir na produção de maneira mais coletiva e espontânea, de modo a efetivar uma influência direta sobre o texto.

Paralelo a isso, os alunos já estavam realizando experiências práticas nas aulas de teatro. Por meio de exercícios de improvisação, foram estimulados a criar situações que envolviam o contexto da obra estudada e a jogar com a lógica que o texto trazia. Mesmo que a obra ainda não tivesse sido lida na íntegra, os grupos já criavam um fio condutor para as ações e uma atmosfera cênica em que o drama poderia se desenvolver, a partir da ação.

Por meio das leituras das peças de Shakespeare, os objetivos em comum dos componentes de Teatro, Língua Portuguesa e Literatura atravessaram uma análise mais criteriosa do texto, fazendo com que as turmas compreendessem os papéis de cada personagem e conjecturassem sobre o todo da obra.

Contudo, na contemporaneidade, a concepção de dramaturgia não é mais centrada apenas no texto escrito; reconhece-se que ela é composta pela diversidade dos elementos que a constituem. Dessa forma, o texto dramático propõe a narrativa, mas, ao tomar corpo, adquire significantes, o que indica que, mesmo que se tenha um único ator, parado, lendo um texto, em uma sala preta, ter-se-á muitos outros componentes que geram a dramaturgia da cena. Ao se pensar o drama no que concerne a uma análise teatral, é possível afirmar que ele está ligado ao processo narrativo; e, ainda, que a narração acontece por meio de um conjunto de elementos: cenário, figurino, atores, luzes, música, entre outros, e o próprio texto dramaturgico.

Por outro lado, o drama, na literatura, é o gênero que amplifica e concretiza a ação das personagens. Assim como Aristóteles define, a literatura também problematiza o drama como a pura arte da imitação do próprio ator em sua personagem. A leitura de um texto do gênero dramático é sempre uma possibilidade do leitor se aproximar da feitura dos movimentos, das emoções, do corpo em influxo e da apropriação de um novo papel que, ainda, não se pode viver.

Para o contexto da sala de aula, o drama e seus subgêneros oferecem, aos discentes, novas formulações sobre vivências humanas e, na interpretação delas, promovem o entendimento da projeção de uma realidade muito próxima ao domínio sob o qual vivem. Essa aproximação estabelece uma consubstancialidade que a dramaturgia oferece: a visão do ato como ferramenta de espelhamento da própria existência.

2. COMPREENDENDO O TEXTO E CONCEBENDO O DRAMA

A leitura da obra de Shakespeare exige preparação do leitor, mesmo que ele esteja apenas interessado em descobrir novas escrituras e significados. Para além do aspecto erudito, é importante, também, que se observe a estética do texto (Cardim, 1931, p. 5).

Existem diferentes obras que abordam o processo preparativo para a leitura de textos dramáticos, mas a ferramenta utilizada, na proposta aqui descrita, constou de um conjunto de práticas desenvolvidas nas aulas de Teatro, Língua Portuguesa e Literatura. Com esse aparato, a compreensão da dimensão e das articulações que o texto concebe forneceram aos discentes a capacidade de costurar a escritura com maior facilidade e complexidade.

Para percebermos o drama, ou a dramaturgia, como gênero literário projetado pela representação, faz-se mister estabelecer que “o texto representado é a elocução do texto impresso” (Moisés, 2012, p. 641). Ou seja, não há como explorar o escrito dramático sem que se esteja disposto a ressignificar a leitura: além de uma apreciação primeira da obra, é necessário envolvê-la fisicamente, corporalmente e, ainda, situá-la em um nível abstrato de clareza sobre sua construção. Como uma criação literária, o drama emprega, na linguagem, uma série de simbologias e estruturas distintas, as quais auxiliam tanto no espaço compreendido pelo espetáculo teatral quanto no entendimento da progressão textual. O emprego e a alimentação da linguagem literária padrão configuram a esse escrito uma natureza diferente dos demais gêneros literários. Desse modo,

quando o texto nos informa, por meio de parênteses e de grifo, que tal fala se enuncia com esgares históricos, o aviso não permite senão uma leitura, ao contrário da própria fala, naturalmente carregada de vária significação, incluindo aquela que se aponta à margem. A marcação torna-se necessária, portanto, sempre que a fala, por si só, não esclarece o tom em que é proferida, ou a intenção que nela o dramaturgo pretende concretizar. (Moisés, 2012, p. 642).

O texto teatral necessita, então, de variados componentes para que a leitura e a representação cênica tomem força, por vezes, em espaços dissemelhantes. Para o teatro, esses componentes funcionam como “indicadores da representação viva da peça” e, para o leitor, é um belo “apoio à leitura” (Moisés, 2012, p. 642). Nesses termos, a leitura do texto dramático sugere uma construção de repertórios linguísticos enriquecedores e multifacetados. Diálogos e suas tipologias, metáforas, conflitos, organização de personagens, espaço e tempo são partes constituintes do desenvolvimento do texto dramatúrgico e que auxiliam na construção complexa.

Considerada a “arte do diálogo” (Moisés, 2012, p. 643), o teatro, como instrumento de leitura e representação cênica em sala de aula, é um grande aliado da aprendizagem sobre o uso e a prática da linguagem. Quanto a esse elemento, o diálogo guarda em si um conflito, vinculado e retratado em um enredo com partes bem definidas (início, meio e fim). Isso faz com que o texto teatral seja semelhante a outros textos narrativos, como o conto, a novela e o romance, diferenciando-se justamente pelo uso exclusivo do diálogo para engendrar a trama. Analisando as falas de alguns trechos de *Macbeth*, conseguimos perceber que as personagens fantasmagóricas ganham expressão e vida por meio dos diálogos entre os atores que estão em cena. Isso fica

evidente durante a cena em que o fantasma de Banquo senta-se no lugar reservado à Macbeth, que percebe sua presença e desfere gritos e interjeições (Moisés, 2012, p. 647).

Quanto ao que concerne ao subgênero da tragédia, *Rei Lear*, *Henrique VIII* (por vezes, também considerado um drama histórico) *Macbeth* e *Otelo* são considerados, juntamente com *Hamlet*, os grandes textos trágicos de Shakespeare que revelam uma poesia que “provoca sentimentos profundos” (Moisés, 2012, p. 662), fator que transporta, para essas escrituras, uma flexibilidade de leitura. Embora se fale de um gênero que necessite de representação, é possível que se leia as peças em forma de poemas e fragmentos poéticos. Fundem-se, aqui, a poesia e a tragédia, reproduzindo níveis bastante abstratos de compreensão do texto. Por esse aspecto, o caráter lúdico do drama e, principalmente, da tragédia, confere ao aluno leitor uma tomada de consciência e, também, uma maneira de distração (Moisés, 2012, p. 663).

Destarte, a compreensão desenvolvida pelo aluno de que o diálogo e as demais composições estruturais do drama constroem uma grande tecitura que liga a linguagem à sua expressão em completude faz com que o texto dramático se torne uma evidência clara da aproximação da realidade com a arte literária. Todavia, não passa de um espelhamento da realidade, teoria da qual György Lukács se compraz em abordagens sobre o drama histórico².

3. DA LEITURA FRAGMENTADA ÀS CONDIÇÕES DO PRÉ-TEXTO

Refletir sobre um processo, por vezes, parece ser a parte mais complexa da concepção de uma ideia ou conceito. Na metodologia de trabalho empregada na instituição de ensino em que este estudo foi desenvolvido, os estudantes foram convidados a fazer parte de uma reflexão sobre o andamento dos projetos enquanto os executavam. Essa prática implicou exposição e troca de ideias, mapeamento de dificuldades e dúvidas, e, acima de tudo, enfrentamento das limitações, para superá-las em prol da conquista dos objetivos de aprendizagem. No que diz respeito à leitura de um texto dramático, não foram poucos os discentes que evidenciaram um reduzido hábito de praticá-la. Com base nessa informação, pensou-se em estratégias para que eles encarassem o desafio.

De certo modo,

é verdade que sempre se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições; sempre se pode romancear uma peça como se pode inversamente teatralizar um romance. (Ubersfeld, 2010, pp. 05-06).

A proposta de desenvolver a leitura de um texto dramático com o grupo partiu, entretanto, da necessidade de estimular os estudantes a perceberem a obra a partir de uma visão panorâmica. Assim, teve-se a expectativa de que, ao realizarem a leitura, pudessem criar conexões entre as ações, o espaço, os movimentos e desenhos de cena e, ainda, visualizassem o contexto histórico e social representado. Não obstante, a leitura de um texto dramático pode auxiliar profundamente o aluno na compreensão da estrutura textual como um todo e do uso de recursos linguísticos muito específicos da linguagem, como a pontuação, por exemplo.

Dentre essas práticas, destacam-se os exercícios de improvisação cênica e os jogos teatrais e dramáticos, empregados com o intuito de criar atmosferas possíveis para o desenvolvimento da

construção narrativa, e, ainda, de aprofundar a compreensão das leituras feitas. Assim, durante os exercícios, o aluno, em alguns momentos, participava como ator e, em outros, como plateia. Acredita-se que tais atividades permitem, aos participantes, transcender camadas de significado e sublimar o seu papel de leitor, pois

o espectador diante de uma encenação, bem como o sujeito diante de um fato existencial, um acontecimento cotidiano, necessita, para interpretá-lo, imprimir um ritmo próprio, interrompendo o movimento ritmado, tanto da obra quanto da vida. Todo ato de compreensão, portanto, implica uma atitude rítmica, que estabeleça espaço e tempo para a efetivação de uma atitude criativa. (Desgranges, 2017, p. 31).

Tal atitude criativa não é uma habilidade ou ferramenta isolada. Em *Macbeth*, por exemplo, tem-se a presença das Bruxas já na primeira cena, as quais são determinantes na sequência dos fatos. A profecia lançada sobre o personagem principal da obra cria um fio condutor para as ações que seguem. Neste caso, o leitor, que também será ator e espectador durante os exercícios, é convidado a exercitar sua criatividade ao transpor a ação à cena. Para que isso seja possível, ele precisa compreender que esta é, sim, uma importante passagem da peça. Nesse sentido, é possível afirmar que “há, no interior do texto de teatro, matrizes textuais de “representatividade”; que um texto de teatro pode ser analisado de acordo com procedimentos (relativamente) específicos que iluminam os núcleos de teatralidade no texto. Essa especificidade não é tanto do texto, mas da leitura que dele se pode fazer” (Ubersfeld, 2010, p. 6).

O modo como o leitor realiza a leitura pode determinar a compreensão do texto, sua apropriação e, também, determinar a significação que confere a ele. É fundamental destacar que a proximidade do gênero dramático com a transposição da palavra escrita para a ação pode despertar, no leitor, uma relação íntima com o texto. Isso ocorre principalmente porque ele projeta, na materialidade textual, uma grande quantidade de imagens mentais, tanto sobre o significado de termos (significado + significante, para Saussure (1995) quanto sobre as cenas que as próprias personagens enlaçam na narrativa e que, posteriormente, os atores e atrizes produzirão. Certamente, esse conjunto de habilidades que precisam ser agrupadas e executadas pelo discente engrandece o seu conhecimento de mundo.

Com base em exercícios teatrais, a leitura aqui proposta foi somada à construção de um pré-texto, ou seja, a uma textualidade que antecede uma narrativa determinante, criando uma narrativa possível, mas, ainda, aberta, flutuante. Portanto,

O pré-texto é a forma como a atividade ou o tema é introduzido ao grupo, a fim de envolvê-lo emocional e intelectualmente com o processo. O pré-texto vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do Drama, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa. (Desgranges, 2017, p. 127).

Assim, ao desenvolver o pré-texto, o grupo criou situações possíveis dentro daquele contexto suscitado pelo texto dramático, e, com isso, proporcionou, aos discentes, modos de experiência interpretativa, possibilitando que o exercício de compreensão textual operasse por vias não

cartesianas e que o estudo da textualidade contida no drama fosse um processo construído nos jogos e na relação dialógica com o outro.

4. COMPREENSÃO, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE EPISÓDIOS

Proporcionar diferentes práticas de leitura de um texto literário ao estudante é crucial para o seu desenvolvimento como leitor. E a leitura de um texto do gênero dramático funciona como um grande aliado para o processo de formação deste. Quanto à atividade realizada no contexto dessa escola de ensino médio, a sistematização da leitura, propriamente dita, das peças de Shakespeare foi acontecendo durante e após a leitura de mesa, a partir de discussões e questionamentos sobre a progressão da narrativa nos grupos, com as turmas envolvidas e as professoras de Língua Portuguesa e Literatura e Teatro. Essa sistematização foi importante para a compreensão geral de cada peça, mesmo que os leitores tivessem desempenhado papéis e níveis diferentes de leitura. A partir disso, foi possível conceber uma série de episódios e ações fundamentais para cada texto, as quais serão apresentadas a seguir.

Após a leitura dos textos, as turmas confeccionaram cartazes nos quais registraram, de forma resumida, as principais ações de cada ato. Foram criados cinco grupos para cada uma das obras, pois todas elas foram divididas em cinco atos. Os grupos discutiram, entre si, o texto e elencaram o que de mais significativo ocorre em cada ato. O exercício proposto sugeriu uma possibilidade de análise do texto. Embora essa avaliação fosse realizada em partes, fez-se importante que os envolvidos tivessem noção do todo para compreenderem os rumos da narrativa.

Durante a análise das peças nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, os grupos decidiram que seria necessário reler os textos, para que a construção dos cartazes com as ações pudesse ficar o mais próximo possível da percepção geral sobre a história. Esse procedimento de leitura e releitura não se constituiu somente em uma repetição, mas, sim, em uma nova oportunidade de descobrir ideias e de construir entendimentos que não se efetivaram anteriormente, durante a primeira leitura. A releitura também funcionou como uma ferramenta de reconhecimento textual, pois, conforme Valquiria Pereira,

ler e reler não significam de modo algum repetir várias vezes o que se leu sem ver sentido algum, apenas para tornar a leitura veloz e garantir fluência. O propósito dessa atividade é favorecer a compreensão de modo a dar mais ênfase a determinados trechos. (2013, s.p.).

Nas aulas de teatro, por sua vez, iniciou-se, durante o processo de análise do texto, o desenvolvimento de construção de alguns episódios, os quais são “fragmentos e/ou eventos que compõem a estrutura narrativa. O processo desenvolve-se através de episódios que vão pouco a pouco construindo a narrativa teatral.” (Desgranges, 2017, p. 126).

Para exemplificar o modo como a narrativa foi construída nas turmas, cabe destacar a elaboração de alguns episódios. Em todas elas, o exercício teve início com o envolvimento do grande grupo. Na discussão do primeiro episódio, todos opinaram e, aos poucos, foram realizando escolhas sobre como se daria a cena inicial. Nos encontros que se seguiram, os discentes trabalharam em pequenos grupos, sendo que cada um deles debateu sobre como a parte da narrativa que lhe fora determinada poderia ser encenada. Após, dividiram com os demais colegas suas ideias. Então, o que

fora proposto como possibilidade de estrutura cênica foi aplicado, discutido e burilado, para, assim, configurar cada episódio que compôs a montagem cênica. Seguem exemplos desse processo:

Macbeth: Em relação à construção dos episódios- Dois estudantes manifestaram descontentamento com a obra pela presença de bruxas e de suas profecias. Segundo eles, não poderiam atuar por conta de questões que dizem respeito a sua religião. Em se tratando de uma proposta de construção e atuação coletiva, o fato de alunos não integrarem as atividades criaria uma fissura naquilo que havia sido planejado como objetivo do processo. Assim, os estudantes foram convidados a propor outra forma de participação, que não ferisse seus princípios religiosos, mas que estivesse de acordo com a atividade. Como sugestão, eles levantaram a possibilidade de narrar a peça. No grande grupo, os papéis foram definidos por livre escolha; quando havia mais de um aluno interessado em determinada personagem, lançava-se mão do sorteio. A participação dos narradores foi atribuída a quatro alunos, dois deles com o papel de simbolizar a “luz” e, os outros dois, as “trevas”. A continuidade da criação dos episódios foi afetada por essa dicotomia de bem x mal. Mesmo que, na obra original, não estivesse presente este elemento, a lógica empregada para aplicá-lo à cena foi muito bem estruturada, obrigando a turma a pensar a narrativa a partir dessa ótica, permitindo, por consequência, a criação de um novo jogo, que envolvesse também o espectador.

Henrique VIII: Sobre a conexão de episódios – A narrativa tem início com o prólogo, característica que foi mantida. No entanto, o texto foi adaptado para uma linguagem mais próxima da realidade dos discentes, adaptação feita por uma das integrantes da turma. Na peça, a ação se dá, de fato, com a morte do Rei, pai de Henrique. A forma com que esta cena foi construída refletiu a influência do filme “Henrique VIII”, também empregado como recurso didático para situar os alunos no contexto histórico retratado na obra. A criação desse episódio determinou, também, a criação do episódio final, em função de dois elementos convergentes: a morte do pai de Henrique, no início da peça, e, no final, a morte do próprio Henrique. As cenas são extremamente semelhantes, mas, depois de todo o percurso da narrativa, a morte de Henrique e o texto proferido possibilitam, ao espectador, ressignificar o futuro do próximo rei. Tal construção poderia se dar pela mera determinação da professora, no entanto, a elaboração realizada coletivamente, que teve seu princípio na leitura de mesa, seguiu-se na exposição oral de como cada grupo entendia o que fora desenvolvido nas cenas, assim como a experimentação feita nas improvisações e a construção de um pré-texto e a elaboração dos cartazes que revelavam as principais ações de cada ato. Todos esses recursos metodológicos proporcionaram, aos discentes, mecanismos de compreensão e apropriação do Drama, permitindo que tivessem condições de refletir sobre o discurso criado e definissem o que lhes interessava expressar por meio deste.

Otelo: A respeito do episódio 1 e das questões que indicam os rumos da cena – Da mesma forma, a turma que trabalhou com a obra *Otelo* enfrentou uma série de questionamentos quanto às suas opções de desdobramento da narrativa. Surgiram várias problematizações, dentre as quais podem ser citadas as seguintes: Quem interpretará Otelo e Desdêmona? Qual será a importância

dos demais personagens? A história pode ser contada por Iago? Como proceder se não existem personagens para todos?

Durante a criação do primeiro episódio, o grupo chegou com a proposta de que quem contaria a história seria Iago e, a partir disso, os demais acontecimentos seriam estruturados. Assim como, sugeriram que houvesse três Desdêmonas, uma que representaria a personagem em si e outras duas que refletiriam o seu inconsciente. A escolha das alunas que atuariam como Desdêmona, Bianca e Emília foi feita por sorteio. Além disso, para que todos os integrantes da turma pudessem atuar acrescentou-se, à peça, a entrada de um coro e criou-se a participação de duas narradoras, pois havia mais alunos que personagens.

Acolher as sugestões trazidas pelo grupo foi de extrema importância para os discentes, pois estimulou o envolvimento deles por meio de tomada de decisão, de discussão e argumentação. É “relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação do grupo, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do coordenador, que, por vezes, na ânsia de conseguir aquilo que considera “um bom resultado”, acaba por sufocar a experiência investigativa dos participantes.” (Desgranges, 2017, p. 99).

Rei Lear. Sobre a compreensão textual e a dificuldade na construção dos episódios – A complexidade da obra dificultou sua leitura e compreensão. Em função disso, uma série de pequenos entraves surgiram durante a construção dos episódios, o que se manifestou, igualmente, nas atuações. Cabe salientar que os alunos não foram orientados a dizer o texto tal qual ele é apresentado na obra. A proposta objetivou que, a partir da construção do sentido da cena, elaborassem falas que lhes parecesse coerente com a narrativa e que, ao mesmo tempo, fossem adequadas para a dicção e habilidade de oratória deles. Por consequência, o processo de construção do drama, no grupo que trabalhou com *Rei Lear*, teve um ritmo diferente dos demais, o que evidenciou que era preciso retomar questões pertinentes à leitura, para que, a partir desta retomada, fosse possível elaborar os episódios. Como foi difícil determinar qual o ponto da estratégia de aplicação das atividades que precisava ser alterado, retomou-se as improvisações e as experimentações que constituíram o pré-texto, desta vez com mais ênfase nas discussões após cada experimentação. É importante que um episódio contenha elementos que possam gerar um novo episódio, fazendo desta elaboração uma proposta consistente de construção cênica. Por meio de uma diversidade de estratégias

o Drama convida os participantes a assumirem responsabilidades, tarefas, e a conceberem cenas e personagens, que são sugeridos pelo pré-texto, e depois pelos episódios no processo de desenvolvimento da narrativa dramática. Sem este engajamento, sem que o grupo assuma a tarefa de construção das cenas e da história, não há Drama.” (Desgranges, 2017, p.130).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o conhecimento de um novo universo a partir da leitura de um texto dramático, é necessário aventurar-se em um processo de descoberta de enredos, tramas, personagens e suas ações. No entanto, não é possível forçar a viagem. Apenas aventura-se neste novo mundo aquele

que for impelido por um impulso proveniente da curiosidade ou do desejo de descortinar a simbologia que compõe os significados presentes no texto. O envolver-se com o texto é fundamental para criar conexões entre dois universos: o pessoal, do leitor, e o do drama.

A abordagem das peças de Shakespeare, escolhidas para esse trabalho, desenvolvido junto a alunos de ensino médio, proporcionou uma série de análises e questionamentos em relação ao exercício do texto dramático no contexto escolar. Primeiramente, é preciso mencionar que o movimento de cada discente, em busca da compreensão do texto, ocorre de maneiras distintas, fator que, conseqüentemente, reverbera no resultado final da atividade. Ou seja, o leitor que faz uma leitura superficial da peça tende a não compreender as entrelinhas existentes na narrativa. Logo, a construção da sequência do estudo dramático será afetada, podendo não suceder o desvelamento da ação dramática. Considerando que existem diferentes níveis de leitura entre os alunos de uma mesma turma, cabe, também, ao professor, estar ciente de que a interpretação da obra se construirá a partir de inúmeros pontos de vista, o que não anula, de maneira alguma, o que ela representa, em si, para um determinado aluno nem para um grupo estabelecido. Ademais, é preciso considerar que, para o estudante, discutir sobre sua leitura com os colegas auxilia na atribuição de sentidos para o texto. Segundo Pereira,

considerar o que um colega compreendeu, que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras. (2013, s.p.).

Para fomentar e alinhar o maior número de concepções existentes sobre o drama, tanto as estratégias empregadas no componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura, quanto no componente de Teatro, foram essenciais para que os grupos desenvolvessem habilidades para a efetivação das construções posteriores à leitura dos textos. O coletivo de informações sobre a narrativa enriqueceu as possibilidades de ações do drama, contribuiu para o conhecimento do estudante sobre o texto literário e, também, proporcionou que este transcendesse algumas camadas de significado presentes no exercício. Efetivou-se, portanto, o que Desgranges assevera sobre a experiência artística: [ela] se coloca [...] como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro” (Desgranges, 2017, p. 26).

REFERÊNCIAS

Cardim, Luís. (1931). *Shakespeare e o drama inglês*. Faculdade de Letras: Porto.

Desgranges, Flávio. (2017). *Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec.

Lukács, György. (2011). *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo.

Moisés, Massaud. (2012). *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix.

Pereira, Valquiria. (2013). *A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em: 12 out. 2019

Saussure, Ferdinand de. (1995). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.

Shakespeare, William. (2001). *Henrique VIII*. Tradução de Carlos A. Nunes. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores. *E-book* (169 p.). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/oitavo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Shakespeare, William. (2000). *Macbeth*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores. *E-book* (136 p.). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macbethr.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Shakespeare, William. (2000). *Otelo*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores. *E-book* (186 p.). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/otelo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Shakespeare, William. (2000). *Rei Lear*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores. *E-book* (194 p.). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/lear.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Ubersfeld, Anne. (2010). *Para ler o Teatro*. São Paulo: Perspectiva.

¹ Como o trabalho foi realizado no Brasil, menciona-se o componente curricular Língua Portuguesa; entretanto, a atividade pode ser proposta em qualquer país com outro idioma.

² Na obra *O romance histórico*, Lukács faz comparações entre o drama e o romance históricos, valendo-se, em especial, dos textos dramáticos de Shakespeare para ilustrar a teoria, objeto de estudo do presente artigo.