



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

de Carvalho, Isaías Francisco; Magalhães Briglia, Tcharly  
O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio  
Calidoscópio, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 306-319  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561786003>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Isaias Francisco de Carvalho**

isaiasfcarvalho@gmail.com

**Tcharly Magalhães Briglia**

tcharlybriglia@gmail.com

# O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio

## The Shakespearean dramatic text in the English class in Brazilian high school

**RESUMO** - Este artigo pretende evidenciar uma possibilidade de inserção da literatura nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio. Nessa interface língua-literatura, a perspectiva adotada contempla dinâmicas de interação social por meio do texto dramático. O objeto literário para análise e aplicação é a comédia *A megera domada*, de William Shakespeare, texto utilizado na proposta de ensino do gênero dramático. Sendo assim, neste artigo, as dimensões pedagógicas, sociais e discursivas, decorrentes da escolha de um texto clássico para um programa de Ensino Médio, são consideradas e discutidas a partir da revisão teórica a respeito das orientações curriculares governamentais para o ensino de inglês nessa etapa escolar. A análise dos conceitos de literatura, leitor e recepção é conduzida principalmente com base em teorias do campo da estética da recepção, com o intuito de refletir acerca da importância da obra de William Shakespeare e o papel da escola no exercício de uma desejável *popularização* dos clássicos. Objetivou-se apresentar uma proposta fundamentada de ensino de língua inglesa com esse texto literário shakespeariano, partindo do pressuposto de que o gênero dramático contribui para o ensino articulado das habilidades de comunicação oral, expressão escrita e leitura, proposta adequada para a aprendizagem de inglês no Ensino Médio, como determinam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que, embora não discutam a inserção da literatura inglesa, apresentam o conceito de *letramento* como aspecto basilar do ensino da língua estrangeira.

**Palavras-chave:** literatura, texto dramático, letramento.

**ABSTRACT** – This paper aims at demonstrating the possibility of insertion of literature in English in Brazilian High School classes. In the literary field, the object of study is the comedy play *The taming of the shrew*, by William Shakespeare. This text is utilized in the teaching proposal of the dramatic genre. Therefore, in this paper, the discursive, social and pedagogical dimensions due to the choice of a classical text in a High School syllabus will be considered and discussed from a theoretical review about governmental curriculum guidelines for teaching English at this school stage. The analysis of the concepts of literature, reader and response is tackled with emphasis on theories in the of Reception Aesthetics, aiming at the reflection about the importance of school in a desirable *popularization* of the *classics*. It is intended to present a supported proposal for the teaching of English with this Shakespearean literary text, assuming that the dramatic genre contributes to articulate teaching of oral communication, writing and reading, which means an appropriate approach to English teaching in Brazilian Public High Schools, according to the Brazilian National High School Curricular Guidelines. Although it does not discuss the insertion of English literature, this document presents the concept of literacy as a basic element of foreign language teaching.

**Key words:** literature, dramatic text, literacy.

### Introdução

As dificuldades encontradas pelos professores de Língua Inglesa, no atual cenário da escola pública brasileira, abrem vertente para discussões voltadas para as metodologias de ensino e o papel do educador em sala de aula, esferas que têm sido problematizadas ao longo das últimas décadas. À desmotivação dos estudantes unem-se a desvalorização da carreira docente e as condições conflituosas de ensino, que vão desde a falta de material à superlotação das classes. Cabe aos professores e pesquisadores, a função de buscar estratégias que possam contribuir para a inversão desse quadro desastroso para

a educação do país. Entre as inúmeras possibilidades de ação, a leitura se apresenta como um caminho profícuo para a construção de um conhecimento sólido e de fins emancipatórios, o que demanda um comprometimento docente maior. A postura de professores envolvidos com sua função e competentes linguística e pedagogicamente para intervir numa dada realidade escolar faz toda a diferença para alunos que, muitas vezes, só precisam de um estímulo que faça sentido para eles.

Especificamente, o que se pretende, neste artigo, é evidenciar uma possibilidade de inserção da literatura nas aulas de Inglês do Ensino Médio. Sabe-se que a literatura estrangeira não é contemplada pelo programa da

escola e sua utilização não é discutida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), do Ministério da Educação (BRASIL, 2006); de igual modo, sua prática é substituída por outras consideradas “mais relevantes”.

O objeto de estudo deste artigo e da proposta de ensino que a ele se une é a comédia *A megera domada* (1593-1594), de William Shakespeare. A peça narra a história de amor entre Catarina e Petrucchio, homem fiel de Verona, que decide aceitar o desafio de desposar Catarina, conhecida, em Pádua, por ser uma *megera*, em todas as possibilidades que tal alcunha encerra. Junto, os dois protagonizam cenas hilárias que, além de evidenciaram a qualidade das comédias shakespearianas, funcionam como objeto de análise de diversas temáticas, entre elas, a questão da representação feminina e masculina.

Sendo assim, as dimensões pedagógicas, sociais e discursivas decorrentes da escolha de um texto clássico para um programa de Ensino Médio serão consideradas e discutidas a partir da revisão teórica acerca das orientações curriculares governamentais para o ensino de inglês nessa etapa escolar (BRASIL, 2006). Por sua vez, a análise dos conceitos de literatura, leitor e recepção será conduzida com ênfase em Compagnon (1999), Jauss (1994) e Eagleton (2006), com vistas à reflexão acerca da importância da obra de William Shakespeare e o papel da escola no exercício de uma deseável *popularização* dos clássicos.

Partimos do pressuposto de que o gênero dramático contribui para o ensino articulado das habilidades de comunicação oral, expressão escrita e leitura, proposta adequada para a aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, como determinam as OCEM (BRASIL, 2006). Como corolário, apresentamos uma proposta de ensino que envolve a literatura shakespeariana e viabiliza um ensino de língua inglesa voltado para a questão sociocultural.

### A leitura e o ensino de língua inglesa

Estudos da área de língua estrangeira (LE), tais como Leffa (2011), Holden (2009) e Oliveira (2005), entre outros, apontam uma série de dificuldades enfrentadas por alunos e professores, no que concerne ao predomínio da gramática nas aulas da escola regular, numa atitude de exclusão de outros aspectos linguísticos e discursivos importantes. Como profissionais do campo das Letras e Linguística e como professores de Inglês e de Literaturas de Língua Inglesa, os autores deste artigo acreditam que a leitura é uma das práticas que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, com um diálogo profícuo com as outras habilidades importantes, a saber: a fala, a escuta e a escrita. Tal como preconizam as OCEM (BRASIL, 2006), o *letramento* é o termo mais adequado para se referir aos usos heterogêneos da linguagem em suas práticas socioculturais contextualizadas. Pode ser utilizado, inclusive, em substituição às “quatro habilidades”:

No uso da linguagem em ‘comunidades de prática’, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de ‘leitura’, ‘escrita’, ‘fala’ e ‘compreensão oral’. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo *letramento* para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de ‘escrita’ em práticas socioculturais contextualizadas. (BRASIL, 2006, p. 106).

Tais práticas socioculturais contribuem, nesse sentido, para uma educação linguística, por meio de um trabalho na área de LE. É indispensável a aquisição de práticas sociais de leitura e escrita, pois esse princípio encerra a própria realização efetiva do letramento e sua proposta de trabalho com os usos socioculturais da linguagem. Essa perspectiva de integração das quatro habilidades passa a ser enfatizada no Ensino Médio, tendo em vista que a orientação para o Ensino Fundamental, conforme os Parâmetros Curriculares, é a de que se priorize o ensino da leitura, considerando as funções sociais das línguas estrangeiras no país, os objetivos propostos e as condições de aprendizagem.

A partir do momento que se pretende propor um ensino articulado de habilidades, comprehende-se que a leitura exerce um papel indispensável. Em primeiro lugar, por se tratar de uma prática receptiva, fundamental para o uso social da língua nos contextos profissionais e acadêmicos. Nessa teia de relações que se estabelecem entre o texto e os leitores, o professor tem importante missão de mediar um processo de leitura e interpretação eficazes, que sejam suficientes para garantir a compreensão das condições de produção do discurso e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas léxicas, sintáticas e estilísticas, como aborda Gasparini (2003):

O ato de ler textos em língua estrangeira abordado como um princípio discursivo também coloca em xeque a ideia de que o leitor possua uma ‘consciência’ em relação à interpretação de textos. O sujeito que lê um texto em língua estrangeira não possui um controle consciente sobre os sentidos que produz ou sobre quais seriam as ‘estratégias adequadas’ para a leitura de um texto. Abordar o ato de ler como processo discursivo implica efetuar um descentramento da consciência do leitor em direção à trama histórica constitutiva dos discursos. (Gasparini, 2003, p. 231).

Logo, é necessário auxiliar o aluno no entendimento das características discursivas de um texto. A princípio, deve-se deixar de lado a possibilidade de uma única interpretação. Realizar uma leitura eficiente, além da decodificação, passa por compreender as razões sociais e históricas que afiançam a publicação de um escrito. Não é apenas o conteúdo manifesto que é interessante. Ser capaz de analisar o papel de um texto num dado contexto amplia os horizontes de compreensão do estudante e lhe possibilita maiores chances de desenvolver os conhecimentos de mundo, da organização textual e o conhecimento sistêmico.

O conhecimento de mundo, ligado ao repertório social e cultural do aluno, é uma condição basilar para a leitura. Em outras palavras, considerando que este conhecimento é construído gradativamente, nota-se que o papel do docente é tentar oferecer condições para a sua ampliação. No caso da obra literária, isso se dá pela apreensão do contexto social, cultural e histórico de publicação. Não é só o conteúdo linguístico que deve ser trabalhado, embora esse seja de extrema importância, conforme o seguinte entendimento:

Em resumo, estamos dizendo que os códigos e subcódigos que o leitor maneja e o seu patrimônio cultural são algumas das fontes que podem indicar para uma compreensão mais profunda. [...] Ter consciência de que a compreensão textual de uma obra literária vai além da apreensão de sua estrutura superficial ou conteúdo manifesto. Não perder de vista que, embora sendo importante a apreensão deste aspecto da obra literária, isto só não é suficiente para se lograr uma adequada compreensão dela. (Alliende *et al.*, 1987, p. 212).

Aliado a esse aprendizado, a capacidade de reconhecer os modos de organização textual garante ao aluno o trânsito proveitoso entre os mais variados gêneros textuais. Lopes-Rossi (2003) discute o caráter da leitura a partir de uma linha cognitivista, que a interpreta como uma habilidade criativa e não só receptiva. Os sentidos não são extraídos somente do conteúdo expresso, mas das informações fornecidas pelo texto. Nesse aspecto, o ensino de leitura deve propiciar, além da análise do código, a compreensão do contexto de produção, que envolve a cultura, a ideologia e o momento histórico de publicação. Daí a necessidade de sondar o conhecimento prévio dos leitores-alunos, um dos pilares da teoria interativista, também analisada por Lopes-Rossi (2003):

Os autores da teoria interativista de leitura incluem no conhecimento prévio, como já citado, o conhecimento de mundo (enciclopédico), o linguístico e o textual. À luz do conceito de gêneros discursivos, podemos fazer uma releitura do ‘conhecimento textual’ citado pelos autores e ampliá-lo para ‘conhecimento do gênero discursivo’. (Lopes-Rossi, 2003, p. 152).

Ao considerarmos o letramento como a base para as práticas culturais contextualizadas, notamos que a interação necessária entre o leitor e um texto em língua estrangeira ocorre de modo discursivo. Como aborda Gasparini (2003, p. 231), a consciência do leitor faz parte de um processo muito maior, que é a trama constituinte dos discursos. Fala-se, então, em um conhecimento discursivo, referente ao conjunto de conhecimentos (prévio, linguístico, textual e enciclopédico) que abrangem a teoria cognitivista e interativista, discutidas por Lopes-Rossi (2003). Nesse sentido, o leitor/estudante de língua estrangeira tem a chance de extrair, como compreensão do texto, não apenas o conteúdo nele expresso, mas os conhecimentos propiciados pelas informações textuais que nem sempre se apresentam de modo explícito. Tal

autonomia discursiva diante dos textos pode fazer do estudante um sujeito ainda mais emancipado, do ponto de vista do domínio das estratégias de leitura e escrita definidoras do letramento.

A partir do momento que conhece o gênero, o aluno tem a possibilidade de compreender de modo mais satisfatório as estratégias de escrita e até mesmo o efeito que certas palavras e estruturas textuais assumem na construção de inferências. Reconhecer e analisar os gêneros são tarefas que antecedem a sua produção.

Ainda sobre o uso da linguagem e o papel da linguística aplicada nesse contexto, vale a pena citar Moita Lopes (1996), no que concerne ao uso da linguagem, quando difere o conhecimento sistêmico, a chamada competência linguística, que envolve os níveis sintático, lexical e semântico, do conhecimento pragmático, entendido como o conhecimento convencional do mundo, que é responsável pelas expectativas do leitor. Nesse sentido, o texto é visto

[...] como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos. Essa interação é caracterizada por procedimentos interpretativos que são parte da capacidade do leitor de se engajar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem. (Moita Lopes, 1996, p. 141).

A interação provocada por tais procedimentos interpretativos só ocorre corretamente quando o trabalho com a leitura se dá de modo a desenvolver seus usos culturais. Essa é uma das tarefas mais sérias e, ao mesmo tempo, menos realizadas no contexto escolar, no qual a aula de Inglês acaba sendo única e simplesmente aula de gramática. Isso significa que as noções de interação e comunicação, primordiais para o aprendizado de uma língua, são ignoradas. A presença da literatura em sala de aula pode oferecer alternativas viáveis para a reversão do quadro atual, embora exista um conflito de objetivos para o ensino de língua estrangeira (LE) no Ensino Médio. Muitas questões se voltam para a capacidade de a escola regular oferecer um ensino de qualidade, tendo em vista que a ideia predominante é a de que só se aprende Inglês num curso de idiomas.

A fim de encontrar caminhos para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, o Governo Federal elaborou as OCEM (BRASIL, 2006). Não se trata de um guia, mas de uma reflexão para a constante renovação da prática docente. O documento oferece, então, alternativas didático-pedagógicas que podem aprimorar o trabalho do professor. A leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas são as habilidades que devem ser enfatizadas no ensino médio.

Mais do que oferecer possibilidades de comunicação, o ensino de LE deve apresentar ao aluno as variações linguísticas e torná-lo capaz de compreender o

caráter sociocultural do fenômeno da linguagem, condição necessária, por exemplo, para as análises e discussões literárias. Com a habilidade de dialogar com outros contextos, o estudante pode conhecer manifestações culturais de diferentes povos sem perder a sua identidade nacional; muito pelo contrário, ampliando a concepção de global na atual sociedade pós-moderna.

Um bom trabalho com a leitura implica um ensino pautado pela noção de letramento, que, como já foi citado, substitui a ideia de quatro habilidades e propõe que os alunos sejam educados na língua estrangeira, a partir de uma prática sustentada pelos usos culturais da linguagem. Com a leitura, pretende-se desenvolver cidadãos capazes de compreender aquilo que leem, vendo os textos como representações ideológicas e discursivas. As OCEM afirmam ainda que o ensino da leitura requer o entendimento sobre o modo como as pessoas se utilizam dos textos e o papel da leitura na distribuição de conhecimento e poder na sociedade. A escrita, por sua vez, vista como prática sociocultural, não deve ser desvinculada do seu uso e dos seus usuários. Pode surgir, inclusive, como uma das etapas decorrentes de uma proposta de leitura.

As OCEM, nesse sentido, almejam a construção de um ensino de línguas estrangeiras pautado pelas habilidades de comunicação oral, a prática escrita e a leitura, vistas “[...] na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas”. (BRASIL, 2006, p. 109).

O ensino de Inglês a partir de textos dramáticos é uma das opções para uma prática docente capaz de promover a educação linguística de sujeitos e não a produção mecanizada de receptores de estruturas gramaticais. Analisemos, então, o papel da literatura nesse contexto.

### **Literatura, leitor e recepção**

O ensino da literatura brasileira na escola básica já é uma prática comum há muito tempo. A literatura estrangeira, no entanto, é quase um personagem inexistente nas salas de aula. Muitos são os fatores que contribuem para tal quadro: a formação precária dos professores, principalmente no que concerne a sua formação (des) continuada; a falta de ênfase nos textos literários nos cursos de Letras; o pouco envolvimento do professor com esse conteúdo e, talvez o motivo mais grave e sério: a falta de condições de ensino, que vão desde uma carga horária ínfima à constante falta de material didático e de apoio. De tais variáveis prejudiciais ao ensino de LE nas escolas públicas, a questão da formação docente parece ser uma das mais decisivas. Para tentar minimizar tais problemas, é desejável que o contexto do ensino superior possa “estimular tanto os licenciandos em Letras quanto os atuais professores, estes de forma continuada, aqueles durante todo o curso, especialmente na fase do estágio supervisionado, a refletirem de forma orientada sobre

sua prática de sala de aula.” (Carvalho, 2010, p. 2). Essa perspectiva de integração crítica entre teoria e prática pedagógica poderia ensejar a utilização mais efetiva do literário nas aulas de LE.

Antes de adentrarmos o terreno do uso pedagógico da literatura estrangeira, é importante compreender quais as concepções do literário que estão em jogo. Além do mais, não se pode esquecer que a leitura de um texto implica uma escolha (ou uma imposição curricular) e que os efeitos de recepção de uma dada leitura no público leitor são os mais diversos. Nessa etapa do artigo, discute-se como os modos de lidar com a leitura exigem uma análise dos processos textuais que envolvem o autor, a obra e o leitor, daí a necessidade de compreensão de alguns conceitos da Estética da Recepção.

Compagnon (1999) discute um leque de noções imprescindíveis à literatura, a começar pela sua concepção moderna:

O sentido moderno de literatura (romance, teatro e poesia) é inseparável do romantismo, isto é, da afirmação da relatividade histórica e geográfica do bom gosto, em oposição à doutrina clássica da eternidade e da universalidade do cânone estético. Restrita à prosa romanesca e dramática, e à poesia lírica, a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com sua história. A literatura, ou melhor, as literaturas são, antes de tudo, nacionais. (Compagnon, 1999, p. 32).

As afinidades entre a literatura e a nação que lhe serve de contexto refletem-se na acentuada relação existente entre o texto, o escritor e o leitor. O primeiro é construído a partir da visão de mundo do segundo e, mesmo que pretenda ser ideologicamente imparcial (o que não é possível), revela uma noção de identidade nacional expressa no desenrolar do enredo, na linguagem empregada e nas escolhas dos cenários, entre outros fatores. O leitor, por sua vez, é influenciado por aquilo que lê e, em certas ocasiões, consegue ver a sua própria representação enquanto sujeito num texto literário.

No caso do leitor-aluno, a situação já se torna um pouco distinta. Na maior parte das situações, a escolha por certo título não parte do estudante, mas sim do professor, que se baseia naquilo que ele e outros consideram como textos dignos de leitura, como é o caso da proposta que fazemos aqui, por nossa escolha de *A megera domada*, de William Shakespeare. É ainda Compagnon quem esclarece bem essa ideia de literatura que endossa a prática docente:

*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência. Não digamos, entretanto, que não progredimos, porque o prazer da caça, como lembrava Montaigne, não é a captura, e o modelo de leitor, como vimos, é o caçador. (Compagnon, 1999, p. 46).

Quem seria esse caçador? De fato, o leitor que se arrisca nas possibilidades oferecidas por um texto.

A literatura apresentada pela “autoridade docente” pode ser um elemento dos mais importantes para uma caça bem-sucedida. Difícil conceber um ensino de leitura no qual o professor não seja o mediador mais ativo. Por mais que seja necessária a construção de um comportamento mais crítico e a habilidade de escolha por parte dos alunos, não se pode desconsiderar a utilidade das obras consideradas como literatura. Afinal, não ter acesso a elas ou diminuir o seu valor, enquanto documento histórico e obra artística, seria negar conhecimento e possibilidade de enriquecimento cultural aos estudantes, o que obviamente não condiz com a prática de ensino arraigada nos princípios do letramento.

A relação do leitor com o texto é um dos objetos da Estética da Recepção. Diferente de outras teorias anteriores a ela, que buscavam salientar a primazia da forma e/ou do conteúdo, a Estética da Recepção prioriza as relações entre texto e leitor. Qual o papel do autor nessa relação? A partir da concepção de Roland Barthes (1987), torna-se possível compreender com mais propriedade o modo de funcionamento dos mecanismos textuais que endossam os processos de leitura:

O texto é um objeto fetiche e *esse fetiche me deseja*. [...] perdido no meio do texto (não *atrás* dele ao modo de um deus de maquinaria) há sempre o outro, o autor. Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha [...] (Barthes, 1987, p. 38).

Conforme a perspectiva desse teórico, a morte do autor não implica uma impossibilidade de trabalho para o leitor, que já recebe a obra desapossada, adotada, digamos assim, pela opinião pública e pela história. O percurso de caça do leitor, todavia, para seguirmos na metáfora esboçada por Compagnon, apresenta surpresas que acabam por provocar a necessidade de uma relação entre aquele que lê e a figura biográfica que criou todos os seres que falam na obra literária. Trata-se de uma relação mútua, de um “triângulo”, cujos vértices são ocupados pelo texto, pelo autor e pela personagem intermediária de uma relação ambigamente conflituosa e prazerosa: o leitor.

Imaginemos a reação de um público leitor formado por adolescentes, brasileiros, estudantes da escola pública, na segunda década do século XXI. Há de ser quase unânime uma reação temerosa a um trabalho com textos de William Shakespeare. Em que sentido eles podem contribuir ou, para usar um dos verbos mais pronunciados na atual esfera do ensino, “motivar” o aluno? Antes de qualquer levante contrário à leitura da dramaturgia shakespeareana, torna-se imprescindível apresentar os estudantes ao sujeito que criou os escritos que serão lidos. Exige, com certeza, envolvimento inicial de um intermediário competente, o

professor. Nessa relação entre leitura e leitor, existem as mais variadas reações. De fato,

[...] a relação entre leitura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (Jauss, 1994, p. 23).

A implicação estética vai definir os rumos da relação, considerando que o público leitor realiza uma comparação do texto com outros que já compõem o seu repertório cultural. É fato que o adolescente de hoje tem um contato superficial com a literatura estrangeira de massa, por meio da publicação e tradução de best-sellers de efetivo apelo, favorecidos pelas adaptações cinematográficas. Por esse prisma, é possível que os alunos não se identifiquem de imediato com um texto escrito há tanto tempo, numa época desprovida das facilidades dos tempos hodiernos. Do ponto de vista histórico, entretanto, é bem provável que um bom trabalho de leitura permita ao aluno a compreensão da importância de um texto clássico e os efeitos positivos de tal escrito nos âmbitos intelectual, humano e, sobretudo, histórico.

O significado histórico de uma obra vai ser explicado pela sua permanência ao longo das gerações. Por quais razões o texto de Shakespeare continua tão difundido, e por que não, tão atual? Quais os motivos para a sua classificação dentro de uma estrutura canônica? Entender a justificativa histórica para a leitura dos grandes clássicos pode ajudar o estudante/leitor no processo de identificação da qualidade estética do texto. Não há sentido em promover uma prática de leitura que não seja protagonizada por leitores, como destaca Terry Eagleton:

Na terminologia da teoria da recepção, o leitor ‘concretiza’ a obra literária, que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página. Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária. Para a teoria da recepção, qualquer obra, por mais sólida que pareça, compõe-se, na realidade, de ‘hiatos’, tal como o são os quadros para a física moderna. (Eagleton, 2006, p. 116).

Essa participação ativa depende, em parte, do interesse particular do leitor. De uma comunhão feliz de objetivos e perspectivas, texto e público se tornam cúmplices da experiência estética, que traduz o valor da arte e seu poder de transformação. Por essa perspectiva, a experiência estética do leitor é condição *sine qua non* para o sucesso de um bom trabalho de leitura. Isso não implica uma escolha determinada só pelo gosto dos estudantes, no caso da sala de aula, mas sim, numa relação pedagógica pautada pela motivação do mediador de leitura – o pro-

fessor – e pela visão do leitor/aluno, que, à medida que avança na misteriosa caça aos significados e ao conhecimento, passa a adquirir um comportamento crítico, que vai desde a afinidade inicial com um personagem até a análise minuciosa de uma dada realidade social e histórica.

A “concretização” da obra pelo leitor permite que o projeto de leitura empreendido pelo educador atinja o efeito esperado na promoção de um ensino pautado pelas noções de interação, comunicação e realizações estéticas. O contato com a literatura pode “abrir horizontes” para os alunos que, muitas vezes, não se encontravam abertos para os grandes textos. Enfim, é uma das ferramentas que viabiliza um efetivo trabalho sociocultural.

#### O texto dramático em sala de aula

Não é tarefa fácil situar com precisão o lugar da literatura estrangeira no Ensino Médio. São muitos os gêneros literários que podem fazer parte de um programa de disciplina, o que vai gerar uma situação inicial de escolha, por parte do educador, em relação aos títulos que serão trabalhados. Sabe-se também que não é possível, para a grande maioria dos estudantes, adquirir os livros. Logo, caso a escola não tenha uma boa biblioteca, será necessário que a turma, juntamente com o professor, elaborem estratégias para que todos consigam ter acesso ao texto. Quando se fala no trabalho com o texto dramático, percebe-se que outros fatores estarão envolvidos, inclusive aqueles voltados para a finalidade da leitura, como salienta Lopes-Rossi:

Kleiman (1935, p. 34) afirma que há textos cujo objetivo de leitura é o prazer, o entretenimento, como os de ficção, os poemas. Há aqueles em que se buscam informações, conhecimentos, como muitos de não-ficção. Mais especificamente, queremos mostrar que o leitor que conhece as especificidades do gênero discursivo que está lendo pode estabelecer objetivos em função do gênero e do assunto do texto. (Lopes-Rossi, 2003, p. 157).

Portanto, os textos ficcionais estão no âmbito da leitura de fins prazerosos, diferentes de outros textos, como os de não-ficção, que fornecem informações e conhecimentos. Embora se trate de uma afirmação cientificamente endossada, podemos ir além e afirmar que, no caso da literatura clássica e da literatura em geral, as finalidades da leitura são ambivalentes, considerando que é possível tanto se entreter quanto se informar, a depender do leitor em questão. No que concerne ao aluno, a despeito de a “filosofia atual” de ensino pregar mais o prazer do que a “necessidade” de estudo, as informações e conhecimentos proporcionados pela leitura de um texto literário não podem ser esquecidas. Aliás, uma proposta de ensino que consiga propor diálogos com a disciplina História pode conseguir efeitos positivos.

O trabalho com o texto dramático vai além da leitura, caso o professor e os alunos permitam-se envolver nas atividades teatrais decorrentes da montagem de um espetáculo. As discussões e análises feitas em sala de aula

podem ser o ponto de partida para uma encenação, que, além de favorecer as trocas socioculturais, permite, no caso da língua estrangeira, o trabalho com as habilidades orais. Duarte (2003), no artigo “Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais”, coloca o teatro como um dos responsáveis por uma aprendizagem significativa, situação que provoca atração – observada na chance que o aluno tem de se autorrealizar – e medo – pois a transformação no modo de aprender é desafiadora. Transformar a aprendizagem do estudante é algo suscitado pela transformação do ensinar. Nessa esfera, os sujeitos envolvidos na dinâmica da sala de aula precisam estar dispostos a rever os seus valores e repensar estilos e estratégias. Na situação específica do teatro, é ainda Duarte (2003) quem esclarece a transformação operada:

O teatro – como arte dramática – enfatiza a improvisação, valoriza a experiência, pode propiciar autodescoberta, assim como pode levar o aluno ao encontro consigo mesmo. Por meio de atividades teatrais, o aluno tende a deparar com elementos capazes de propiciar a aprendizagem significativa. [...] Dessa forma, a aprendizagem significativa, que é a expressão de um envolvimento pessoal-total, só se estabelece quando conteúdos internos são manifestados. [...] Assim, o teatro – conforme compreendido por Stanislavski – nos traz a possibilidade de aproximação do aluno ao seu querer. (Duarte, 2003, p. 273).

Nesse sentido, o envolvimento pessoal do aluno com a proposta de trabalho, manifestada pelo seu “querer” e pelo processo de descoberta interior, contribui para uma aprendizagem significativa, na medida em que o teatro permite a concretização de uma experiência de múltiplas faces, exatamente ao propor a articulação entre diversas linguagens. A combinação das diferentes formas de expressão estética é uma das vantagens apresentadas por Susan Holden (2009) para o ensino de literatura. O texto literário dramático funciona como um ingrediente motivador, além de favorecer uma prática mais realista, por se tratar de um texto autêntico.

Sobre o uso da literatura em sala de aula, Holden (2009, p. 157-8) também enfatiza que contos e poemas são textos mais adequados, considerando a extensão e as chances maiores de sensibilização do alunado. Além da adequação com o perfil da turma, outros fatores importantes para ensino de literatura são o estudo da biografia do autor e do contexto histórico da época; elementos esses que, se bem conjugados, estimulam os estudantes a usarem uma série de estratégias de leitura e audição. A autora também disserta acerca do ensino da habilidade oral, arena na qual é importante considerar o lugar e a situação de comunicação, bem como, a relação entre os falantes. Numa dramatização, por exemplo, estão em jogo relações pessoais que podem ser postas à cena. Os livros didáticos, por sua vez, também apresentam material (conversações ou propostas de conversação) que podem contribuir para o trabalho com as habilidades conversacionais, dado o uso quase que predominante de diálogos.

As interpretações e dramatizações são processos que podem ser utilizados numa proposta de trabalho com o texto dramático. De modo sintético, pode-se dizer que a interpretação requer que o aluno seja outra pessoa e use a linguagem apropriada para se comunicar em situações diversas. De curta duração, essas atividades podem ser feitas em grupo e o foco está nos participantes, no conteúdo de suas falas e no modo que as apresentam. A dramatização, por sua vez, é uma apresentação mais longa e mais complexa, que pode envolver a sequência de cenas curtas, que requerem movimento e cujo foco é a ação. Ambas as propostas podem endossar práticas pedagógicas de pouca duração ou até mesmo um projeto de unidade ou semestre, como o que será apresentado mais adiante.

As situações teatrais no contexto escolar promovem a criatividade, a imaginação e o uso do idioma de modo dinâmico, tendo em vista as dimensões lúdicas, pedagógicas e humanas que fazem parte de tal processo. O modo de lidar com tamanha variedade e apresentar o assunto à turma vai ser definido pelo traquejo do professor diante de situações inovadoras. As vantagens são inúmeras, pois, além de atuarem, os alunos exercem outras funções essenciais, como direção e cenografia. No momento em que se transforma num espetáculo, Holden (2009) destaca a representatividade que tal ação tem na vida dos estudantes, que podem desenvolver a autoconfiança e servir como intercâmbio para outras turmas que assistirão à apresentação.

O processo de montagem vai exigir a divisão em equipes e, no caso de uma turma e um espetáculo relativamente extensos, uma possibilidade é a interpretação de uma cena por cada grupo. Fundamental também se apresenta a análise das condições de produção do discurso emitido: Quem são os personagens? Em qual contexto histórico eles se encontram? Que imbricações sociais e ideológicas subjazem à peça? Outro elemento importante é o roteiro, que, elaborado e adaptado pela turma, vai permitir um envolvimento ainda mais efetivo. Trata-se de uma etapa que vai favorecer, inclusive, o processo de construção dos personagens. Sobre os benefícios da montagem, Thaís Diniz coloca:

O processo de preparar a peça para ser encenada é, pois, muito mais importante para os nossos objetivos do que a apresentação em si. Entretanto é preciso enfatizar o prazer que dá a representação da peça. Além disso, estimula-se os estudantes a apresentá-la não apenas na sala [...]. É que a discussão sobre o trabalho com o cenário a maquiagem, a iluminação, os ‘props’, a vestimenta e os efeitos sonoros é muito efetiva se for feita em Inglês. Neste momento, não é tão importante ser ator, mas fazer parte da equipe de produção, pois todos se sentem felizes por terem participado de alguma maneira. (Diniz, 2005, p.117-118).

Percebe-se então que não é só o momento da apresentação que importa, mas toda a etapa preparatória, que pode trazer vantagens várias, comprovando que a literatura dramática fomenta uma prática pedagógica capaz

de articular as quatro habilidades. Tal situação reafirma os princípios básicos da aprendizagem de língua estrangeira recomendados pelos PCN.

A etapa do *reading* se dá com o estudo orientado do texto teatral e com a posterior memorização das falas. O *writing* é contemplado tanto do ponto de vista da análise das estratégias de escrita de um texto teatral, como com a adaptação e a elaboração do roteiro e da fala dos personagens. As atividades com *listening* podem envolver tanto um trabalho específico com a gravação e correção de falas, assim como são compatíveis com a escolha e análise de trilha sonora. Obviamente que a comunicação oral, cujos princípios de *listening* e *speaking* são primordiais, é praticada a todo o momento, seja nos ensaios e reuniões do grupo, seja na representação em si. Embora o texto, no teatro, ilustre uma situação para a qual o falante se preparou, isto é, não se trata de uma situação real e espontânea, outras habilidades de fala são praticadas, como o ritmo, a entonação e a pronúncia.

Um projeto de caráter tão diversificado não exclui a abordagem linguística, que inclui, segundo Tolentino:

[...] ordem de palavras, tempos verbais, regência preposicional, concordância entre elementos da frase, uso dos modificadores (sejam elas palavras ou sentenças), sem contar a enorme aquisição de vocabulário que o trabalho possibilita. Na discussão em sala de aula, o aluno reage e interage tanto com o professor quanto com os outros colegas, dá opiniões e respostas, discute ideias, busca desafios, concorda e discorda. (Tolentino, 2005, p. 178).

Conforme destacado acima, o conteúdo de gramática pode estar associado ao trabalho com o texto dramático. Uma análise linguística contextualizada com determinado gênero textual ilustra uma situação de uso real da língua. Comprova-se, por esse prisma, a eficácia pedagógica desse tipo de proposta, propulsora de aprendizagens significativas e de atos de letramento. É esse tipo de educação que pode atingir, de fato, fins emancipatórios.

Shakespeare e a popularização dos clássicos na escola

William Shakespeare e a escola pública brasileira do século XXI: aparentemente, nada em comum. Associar literatura clássica com o ensino de Língua Inglesa em tal contexto pode parecer até mesmo incoerente. A situação muda de figura quando se pensa nos benefícios de um bom trabalho com os textos canônicos. O aluno terá a oportunidade de ampliar seu repertório vocabular, literário e estético. Não se trata de uma imposição da “boa literatura”, mas de uma tentativa de propagar um conhecimento cultural importante para a formação intelectual de um estudante, haja vista o papel exponencial da obra shakespeareana na história da humanidade ocidental.

Harold Bloom é um dos teóricos mais influentes quando se trata de leitura, clássicos e Shakespeare. Em sua concepção, uma das funções da leitura é a preparação

para uma transformação. No prefácio de *Como e por que ler*, Bloom (2000, p. 15-16) discute e analisa os princípios para o resgate da leitura e destaca a relevância dos textos clássicos, deixando evidente sua admiração, respeito e devoção ao trabalho de Shakespeare, que, segundo o teórico, é um perfeito conhecedor da natureza humana. De modo mais enfático:

Embora não me considere um apologista da erótica da leitura, creio que a expressão ‘sofrido prazer’ articule uma plausível definição do Sublime; no entanto, a busca empreendida por um leitor encerra prazer ainda maior. [...] Leia plenamente não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê. (Bloom, 2000, p. 25).

Na concepção de Bloom, a obra de Shakespeare encerra todos os princípios de uma boa leitura, sendo esse um dos motivos para a sua apreciação. É como se a obra shakespeariana realizasse a “leitura” daqueles que a leem, mais do que o processo natural contrário, dada a habilidade do escritor em captar a essência humana.

A associação que Bloom realiza em relação à leitura dos clássicos, embora não coincida com a visão que os estudantes apresentam, é capaz de engendrar a prática do professor de língua inglesa que utiliza a literatura em suas aulas. Buscar o prazer, por mais que esse demore ou venha em decorrência de um esforço de leitura. Nessa perspectiva, o aluno ganha a possibilidade de, até mesmo, se conhecer melhor. É possível associar essa visão com o posicionamento de Roland Barthes:

*Prazer do texto.* Clássicos. Cultura (quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer). Inteligência. Ironia. Delicadeza. Euforia. Domínio. Segurança: arte de viver. O prazer do texto pode definir-se por uma prática (sem nenhum risco de repressão): lugar e tempo de leitura: casa, província, refeição próxima, candeeiro, família lá onde é preciso, isto é, ao longe e não longe (Proust no gabinete com aromas de íris), etc. Extraordinário reforço do ego (pelo fantasma); inconsciente acolchoado. Este prazer pode ser *dito*: daí vem a crítica. (Barthes, 1987, p. 66-7).

Logo, o prazer pode estar relacionado com os clássicos, com a ascensão cultural proporcionada por eles. Com o texto e o local certos, o professor pode coordenar uma prática bem-sucedida, capaz de ir além da literatura e entrar no terreno da opinião. Os alunos, depois de apresentados às críticas já existentes, podem esboçar suas próprias visões, contribuindo, desse modo, para as discussões sobre esse importante escritor da literatura universal.

Outro teórico que apresenta uma discussão pertinente sobre a leitura dos textos canônicos é Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (2001). Já na introdução da obra, o autor apresenta prováveis razões para a leitura dos clássicos e relaciona a escolha desse tipo de leitura com a fase de vida de cada leitor e o contexto histórico da obra, enfatizando a dimensão humana e a pertinência

desse tipo de texto. Calvino classifica o clássico como um tipo de livro que, muitas vezes, se relê, pois nunca termina de emitir uma mensagem significativa. A leitura de maturidade ganha outros níveis, se comparada à leitura da juventude, pois se atingem significados e detalhes outros:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícias pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos um pouco ou nada do livro lido na juventude. (Calvino, 2005, p. 10).

A escola configura-se como o local ideal para a leitura desse tipo de texto. Ela desempenha um papel formativo que é absolutamente compatível com as vantagens da leitura de um texto clássico. Embora seja importante a relação de amor e prazer com a obra lida, o papel da escola deve ser marcado por instâncias mais profundas e específicas. É ainda Calvino quem esclarece essa questão: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos” (Calvino, 2005, p. 13). Dessa forma, as leituras feitas fora da sala, sejam de caráter literário ou não, vão se acrescentar aos estudos desenvolvidos em classe. O aluno/leitor só tem a ganhar, pois amplia seu arsenal de leituras e adquire cultura geral.

O professor, por sua vez, tem função de destaque nessa “popularização dos clássicos”. O desafio é imenso, mas as possibilidades positivas também são várias. Os livros, de um modo geral, devem equilibrar títulos atrativos e mais próximos da realidade jovem, assim como obras de grande valor histórico e estético. Da escolha, decorre um trabalho minuciosamente elaborado, responsável por guiar a leitura do aluno, no que concerne às estratégias literárias, textuais e linguísticas e ao contexto histórico. Do mesmo modo, será preciso pensar em procedimentos adequados, que sejam suficientes para motivar o aluno e inseri-lo na proposta de ensino. Tais ações vão responder a um planejamento bem executado, com objetivos claros.

Por que escolher um clássico, então? Devido a seu valor. Para esclarecer melhor essa noção de valor na literatura, é pertinente recorrer novamente a Compagnon:

O tema ‘valor’, ao lado da questão da subjetividade do julgamento, comporta ainda a questão do *cânone*, ou dos *clássicos*, como se diz de preferência em francês, e da formação desse cânone, de sua autoridade – sobretudo escolar –, de sua contestação, de sua revisão. [...] Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva. (Compagnon, 1999, p. 226).

Compagnon procura esclarecer a origem do que se chama cânone e sua relação com a formação de uma memória coletiva e de um patrimônio nacional. No caso específico de Shakespeare, sua obra se tornou um “monumento universal”. O uso do texto dramático de William Shakespeare em sala de aula, além de permitir ao aluno a chance de enriquecer seu repertório cultural, facilita o trabalho com aspectos socioculturais relevantes para a aprendizagem.

O texto teatral – enquanto gênero discursivo – funciona como elemento propiciador para o ensino de determinados aspectos linguísticos aplicados ao processo de aprendizagem. A comparação entre versões diferentes do texto shakespeariano, associada à tradução em português, é responsável pela discussão do caráter diacrônico da língua, o que facilita, inclusive, a explicação para algumas regras do sistema contemporâneo de escrita.

No que concerne especificamente ao texto de *A megera domada* (1593-1594), Bloom discute, em *Shakespeare: a invenção do humano* (2001, p. 55), que o casal Kate e Petruchio forma “o par mais feliz da obra shakespeariana”. A peça apresenta uma história suscetível de ser assimilada e analisada por um grupo de estudantes do Ensino Médio. A trama de Petruchio e Catarina envolve uma série de questões de ordem social e histórica, que podem ser exploradas pelo docente. A questão da representação dos gêneros é um fator que pode gerar trabalhos pertinentes. A rejeição de Catarina ao casamento, seu gênio difícil e o trabalho de Petruchio como “domador” de tal senhora sinalizam comportamentos e práticas propiciadoras de análises intrigantes. Compreender o contexto histórico também vai auxiliar no entendimento das relações matrimoniais.

Além dos fatores já expostos, do ponto de vista estrutural, muito há a ser feito no que concerne ao delineamento das principais características da comédia e do modo como Shakespeare traça o perfil dos seus personagens. As diferenças entre o casal protagonista são apresentadas ao público/leitor com verdadeiras “pérolas” linguísticas, ricas em ambiguidade, ironia e humor. No comentário a respeito dessa peça, Harold Bloom destaca as relações entre o casal: “A derradeira realidade do casal é uma espécie de conspiração. Petruchio vangloria-se, mas Kate estará sempre no comando (dele e da casa) para sempre desempenhando o papel da megera domada” (Bloom, 2001, p. 56). A posição de Bloom é ousada, no sentido que inverte as interpretações iniciais de que o texto shakespeariano endossa princípios machistas.

Conforme essa linha de raciocínio, Catarina se faz dominar por um marido com muitas manias, inclusive a de se sentir como o homem da casa, embora tenha um reinado abstrato e garantido pela submissão voluntária da esposa. A guerra retórica vivenciada pelos dois antes, durante e após o casamento, acaba por funcionar como uma válvula de escape para a moça, afoita e disposta a se desprender das formalidades do lar paterno. O casal acaba por se complementar em suas diferentes forças e fraquezas.

No caso específico da peça, como realizar uma proposta de leitura integrada com outras habilidades? No que concerne à análise literária, Oliveira (2005, p. 42) apresenta três níveis básicos: o da literariedade, o semântico e o factivo, este último voltado para a mudança de atitude do leitor. O estudo dos aspectos literários é indispensável para a própria compreensão da utilidade prática e pedagógica da leitura do texto shakespeariano. Na arena do significado (nível semântico) será possível destacar e comentar os recursos ideológicos escolhidos pelo autor que vão culminar no entendimento do nível factivo, quando se observar as tentativas de mudança do comportamento leitor ambicionadas pelo texto. Na próxima etapa, será apresentada uma proposta de ensino de literatura inglesa no Ensino Médio, numa retomada do que foi exposto até este ponto.

## Proposta de ensino

### Caracterização da proposta

Esta proposta didática destina-se a alunos do 3º ano do Ensino Médio, preferencialmente de escola pública. O foco do trabalho é o uso da literatura nas aulas de Língua Estrangeira, especificamente da peça teatral *A megera domada*, escrita por William Shakespeare. Pretende-se apresentar uma série de atividades possíveis de serem realizadas num período de 20 aulas, que correspondem a dez encontros de 2 horas/aula cada. Sabe-se que, diante das atuais condições de ensino, não seria possível trabalhar com o texto integral da peça, considerando o nível de proficiência em inglês dos alunos na escola básica e a falta de tempo suficiente para dar conta de um projeto didático de proporções muito extensas. Sendo assim, sugerimos que o desenrolar dessa sequência didática possa ocorrer ao longo de uma unidade (bimestre) na própria sala de aula ou funcionar como atividade extraclasses, em turno oposto, com dois encontros semanais de cem minutos. Se a escolha for pela segunda opção, a proposta pode ser concluída em cinco semanas. Será demonstrada uma possibilidade de trabalho com trechos específicos do texto shakespeariano. Caso o professor tenha interesse de ampliar o trabalho, deve consultar as sugestões de continuidade (APÊNDICE D).

As atividades aqui propostas objetivam articular as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, compatíveis com o que se estabelece como princípios do letramento, nas OCEM (BRASIL, 2006). A articulação da literatura com o teatro será uma importante ferramenta na execução de todo o projeto.

### Atividades propostas

A exploração do tema, com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias, será realizada a partir

das seguintes estratégias: leituras individuais e em grupo; discussões e atividades em dupla, orientadas pelo professor; dinâmicas de aplicação do conhecimento linguístico; dinâmicas teatrais; exercícios de conversação e de audição; exibição e discussão de vídeos; análise linguística, que articulará o texto com os tópicos gramaticais; e, por fim, como culminância do projeto, a encenação teatral. A apresentação da peça pode ocorrer apenas para os alunos da escola, conforme uma sugestão inicial. Não se pode exigir um desempenho de alunos de nível avançado. Deve-se buscar, de fato, um exercício que integre as habilidades e funcione como um trabalho significativo acerca da obra shakespeariana. Caso as expectativas sejam superadas, pode-se pensar na possibilidade de apresentar a encenação para outros públicos, até mesmo num teatro, o que envolverá investimentos em infraestrutura e cuidado maior com os aspectos estéticos. Mais do que uma culminância de sucesso, espera-se realizar um processo de ensino e aprendizagem pautado pela troca.

### Objeto de ensino

Leitura e Oralidade em língua inglesa, com ênfase na peça *A megera domada*, de William Shakespeare.

### Competências discursivas e textuais esperadas

- Reconhecer as principais características do gênero texto teatral, nas modalidades oral e escrita;
- Analisar as estratégias textuais e ideológicas presentes no texto;
- Produzir textos no gênero em foco, a partir da adaptação da peça original;
- Desenvolver estratégias de produção textual; e
- Articular o conhecimento literário com as informações históricas.

### Competências linguísticas esperadas

- Uso dos tempos verbais básicos: *simple present* e *simple past*;
- Elaboração de diálogos; e
- Estratégias linguísticas geradoras de humor, tais como as figuras de linguagem.

### Metodologia

#### 1º encontro:

a) Por meio de projeção, apresentação de vídeos com uma breve biografia da obra de William Shakespeare (sugestões de vídeos podem ser consultadas no APÊNDICE E).

b) Diálogo coletivo com a classe acerca do que os alunos conhecem sobre o autor e sua obra. Pedir à turma

que pesquise informações acerca da obra shakespeariana e da sua importância para a história da literatura universal, em *sites*, tais como *Projeto Gutenberg* (<http://www.gutenberg.org/>), *Estesinversos* (<http://sites.google.com/site/estesinversos/>) e *Pensador* ([http://pensador.uol.com.br/autor/william\\_shakespeare/](http://pensador.uol.com.br/autor/william_shakespeare/)).

c) Distribuição de cenas da peça *A megera domada* (em português) para uma dinâmica em equipe (APÊNDICE B). Cada grupo recebe uma cena e tem um determinado período de tempo para ler e, em seguida, apresentar à turma, num formato de dramatização, embora com o texto lido.

d) Discussão e comentário acerca das cenas. Momento de colher impressões sobre a peça:

Qual o foco do texto? Quem são os personagens envolvidos? Como eles se apresentam ao longo da cena? Qual a linha dramática do texto? Quais as principais características?

e) Entrega do resumo do texto da peça (em Inglês), escrito por Charles Lamb (APÊNDICE A; consultar referência para maiores esclarecimentos), para leitura domiciliar (orientar os alunos no sentido de registrar, por escrito, no caderno, a ideia principal da peça e os personagens mais influentes). Solicitação de uma pesquisa do vocabulário desconhecido, a ser compartilhada em classe.

#### 2º encontro:

a) Momento de colher informações sobre a leitura do resumo.

b) Conferência de vocabulário e expressões idiomáticas.

c) Elaboração conjunta de um esquema que sintetize os principais momentos da peça.

d) Definição coletiva dos atos e cenas do espetáculo, que posteriormente serão escritos pelos alunos, numa aula específica.

e) Atividade de Análise linguística com base no assunto *Simple Past*, tempo verbal predominante no resumo lido (APÊNDICE A).

#### 3º encontro:

a) Retomada do assunto *Simple Past*, com correção do exercício.

b) Leitura conjunta dos trechos 1 e 2 da peça (APÊNDICE C).

c) Comparação entre as três versões da peça.

#### Questões norteadoras:

1. Destaque as falas que se apresentam de modo diferente nas duas versões em Inglês do texto da peça. Em seguida, reflita se as alterações influenciam a compreensão do sentido da mensagem.

2. Identifique algumas metáforas utilizadas nas versões em Inglês e observe de que modo elas foram traduzidas para o Português. O sentido permaneceu o mesmo em ambas as línguas?

3. Considerando que a língua evolui ao longo do tempo, observe se na versão em inglês elizabetano há a

presença de arcaísmos substituídos na versão em inglês contemporâneo. Analise se as diferenças entre as duas versões decorrem de transformações históricas ou de necessidades da linguagem teatral. (Se possível, o professor pode propor uma pesquisa *on-line* durante a aula ou levar material sobre mudanças no sistema escrito da língua inglesa).

4. Destaque o vocabulário novo apresentado nas cenas.

4º encontro:

- a) Leitura conjunta do trecho 3 (APÊNDICE C).
- b) Comparação entre as três versões da peça.
- c) Questões propostas para a análise comparativa:

1. No trecho lido, é possível detectar alguma transgressão às normas gramaticais do Inglês atual? Destaque e comente.

2. A partir da fala de Catarina, podemos perceber que, de fato, ela foi “domada” pelo esposo. Escolha três falas da personagem, nas três versões, e destaque argumentos usados pela personagem que demonstram a sua mudança de postura.

3. Elabore uma continuação para a cena, coerente com o texto, escrita em inglês e em português.

d) Debate acerca das representações ideológicas e sociais do romance

Questões norteadoras do debate:

1. Como podemos definir a visão de masculino e feminino apresentada por Shakespeare? É possível dizer que o autor se utiliza da ironia?

2. Quais as características mais marcantes da sociedade em estudo, baseado na leitura da peça? Em quais características essa sociedade se distancia da nossa atualidade? Em quais aspectos elas são semelhantes?

3. As escolhas linguísticas do autor influenciam a visão do leitor? Comente, argumentando com opiniões sólidas e exemplificadas com trechos da peça.

5º encontro

a) Estudo coletivo do contexto histórico da peça, a partir da pesquisa acerca da Era Elizabetana, orientada pelo professor.

b) Elaboração de um painel a ser exposto na sala, com a produção de pequenos textos descritivos e a colagem de gravuras contextualizadas.

6º encontro:

a) Dinâmica de improvisação teatral: o professor deve selecionar alguns exercícios teatrais para serem realizados com a turma, tais como: reconhecimento de espaço (atividade na qual os alunos respondem aos comandos do líder, por meio de movimentos corporais); exercícios de relaxamento e treinamento da dicção; atividades com diálogos improvisados, a partir de temas sugeridos pelo líder/professor, entre outras.

b) Criação do perfil dos personagens (em grupo). Cada equipe se responsabiliza por traçar o perfil dos personagens que farão parte da encenação. São eles: Petrucchio, Catarina, Batista, Bianca, Grêmio e Hortênsio.

As descrições físicas e psicológicas criadas contribuirão para a composição posterior dos personagens.

c) Atividade de Análise Linguística: construção de diálogos. Os alunos devem construir, em casa, as falas das cenas que ficarão sob a responsabilidade de cada grupo. Trata-se de um rascunho (digitado) do texto teatral que será encenado. Lembrar aos alunos que eles podem (e devem) fazer uso do resumo lido na primeira aula, como ponto de partida para a escrita das cenas.

7º encontro

a) Momento de socializar a produção textual (que será entregue pelos alunos em arquivo digital). A leitura das cenas será feita coletivamente e o professor, manuseando o computador que projeta o texto para toda a classe, deve fazer as adaptações necessárias, à medida que a turma expõe as sugestões para a escrita final do texto.

b) Divisão das funções: a sala será dividida em dois grandes grupos – equipe de atores e equipe de bastidores.

c) Entrega do texto teatral a ser utilizado na montagem para os alunos

d) Atividade domiciliar: memorização das cenas (para o grupo de atores); elaboração de sugestões de figurino, cenário, iluminação e sonoplastias (para o grupo de bastidores).

8º encontro

a) Ensaio Geral (com gravação). Após realizar alguns ensaios com a classe, o professor deve gravar o ensaio final do dia.

b) Atividade extraclasse: ensaios para a apresentação (grupo de atores) e confecção de material (grupo de bastidores).

9º encontro

a) Atividade de *listening*: os alunos assistem à gravação do ensaio realizado na aula anterior, a fim de refletir sobre questões fonéticas: pronúncia, ritmo e entonação; e propor alterações importantes para o sucesso da apresentação.

b) Atividade orientada pelo professor, com ênfase nos principais erros manifestados pelo grupo. Lembrar-se do uso do dicionário com um “aliado” na busca pela pronúncia correta. Esses exercícios podem variar: repetição e correção das cenas mais críticas, reelaboração de marcações, entre outros. Tudo vai depender do andamento das atividades. Caso o professor tenha acesso à internet, pode consultar *sites*, como o Google tradutor e o *The Free Dictionary* (vide referência), que disponibilizam a pronúncia das palavras. Se tal ação não for possível, o professor pode pesquisar alguns arquivos em áudio de outros livros ou em *sites* da internet, levar os arquivos gravados e realizar um exercício específico com a turma, a fim de sanar as principais dificuldades manifestadas no *speaking*.

10º encontro

a) Aula dedicada aos ensaios do grupo de interpretação e aos retoques finais de figurinos e cenário para

o grupo de bastidores. Sendo este o último encontro, a data de apresentação da peça já pode ser acordada entre a turma e o professor, assim como a decisão de ampliar o público para além da comunidade escolar.

### Avaliação

A fim de verificar se os objetivos foram alcançados, o professor pode considerar dar atenção às estratégias de leitura utilizadas pelos alunos. A avaliação precisa considerar, de igual modo, a capacidade de articulação das ideias, no que diz respeito ao que está além do texto. Para isso, será observada a aplicação do conhecimento de mundo, enciclopédico, linguístico e textual. Não pode ser negligenciada a habilidade dos alunos lerem os subentendidos e as inferências do texto, compreendendo, no entanto, as dificuldades, limites e idade da turma.

Em relação à competência linguístico-gramatical, o professor observará a aplicação dos tempos verbais e as suas variações em cada contexto, a partir do trabalho com o resumo e os trechos da peça. É importante notar se os alunos compreendam a relação entre o gênero textual e o tempo verbal empregado. Atentar-se também para o uso do vocabulário e a adequação da linguagem à situação. Os possíveis erros referentes aos aspectos de superfície (pontuação, ortografia e concordância) devem ser considerados como ponto de partida para a análise linguística, tornando o erro algo construtivo e não seletivo ou excluente.

No momento das atividades em grupo, será analisada a competência dos estudantes para se apropriar das habilidades orais e escritas necessárias à produção do gênero texto teatral. Embora os alunos não sejam atores e atrizes profissionais, precisam ter consciência das condições de produção de um discurso teatral (no caso do grupo dos bastidores, será observada a habilidade de organização e confecção de material). Enfim, a avaliação deve considerar todo o processo de aprendizagem dos alunos, do início ao fim da aplicação do projeto.

### Considerações finais

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o trabalho com a literatura estrangeira no Ensino Médio é capaz de oferecer possibilidades didáticas enriquecedoras para o ensino de inglês. O texto literário funciona como elemento articulador das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, ativando o processo de letramento indispensável à aprendizagem. No caso do gênero dramático, acentua-se o aspecto de aplicabilidade em sala de aula, por seu maior potencial performático. Com o acesso aos textos clássicos, mais especificamente aos textos de William Shakespeare, os alunos têm a oportunidade de ampliar o repertório cultural, tornando-se sujeitos com um maior conhecimento de mundo; além de obterem um

ganho do ponto de vista linguístico, decorrente da leitura e da ampliação de vocabulário e estruturas gramaticais.

A escola, materializada na figura do professor de inglês, nesse contexto, tem muito a ganhar ao assumir seu papel de mediadora do processo de leitura, permitindo que os clássicos se popularizem e se tornem mais uma opção de conhecimento profícuo para o alunado. A recepção dos textos será variada, considerando-se que o prazer na leitura é uma experiência individual. No entanto, o professor, ao oferecer o conhecimento literário, contribui para a formação dos estudantes sob diferentes aspectos.

Por sua vez, o momento da encenação representa a culminância de um projeto maior, cujas etapas estão relacionadas de modo a propiciar possibilidades eficazes de ensino e aprendizagem. Com o diálogo entre a literatura e o teatro, as aulas de inglês podem ganhar outro tom, o que colabora com a necessária transformação crítico-pedagógica que se deseja para a educação neste país. Embora nenhum projeto seja suficiente por si só, toda experiência que articule teoria e prática e que tenha como foco o aluno deve ser valorizada e experimentada, na tentativa de fazer da aula de inglês mais do que uma exigência curricular, mas uma possibilidade de enriquecimento cultural.

### Referências

ALLIENDE G.F.; CONDEMARIN, M.; ABREU, J.C.A. 1987. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas. 239 p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB. 239 p.

BARTHES, R. 1987. *O prazer do texto*. São Paulo, Perspectiva. 313 p.

BLOOM, H. 2001. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro, Objetiva. 869 p.

BLOOM, H. 2000. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro, Objetiva. 275 p.

CALVINO, I. 2005. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 279 p.

CARVALHO, I.F. 2010. Notas sobre a profissionalização e a capacitação do professor de inglês. *Revista Língua & Educação*. 2:1-9.

COMPAGNON, A. 1999. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 292 p.

DINIZ, T.F.N. 2005. Ensino de Inglês através das técnicas de teatro. In: V.L.M.O. PAIVA. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, Pontes Editora. p. 115-122.

DUARTE, V.C. 2003. Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais. In: L. BARBARA; R.C.G. RAMOS. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras. p. 259-285.

EAGLETON, T. 2006. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. In: T. EAGLETON. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes. p. 83-136.

ESTESINVERSOS. 2009. Disponível em: [sites.google.com/site/estesinversos/](http://sites.google.com/site/estesinversos/). Acesso em: 18/07/2011.

GASPARINI, E.N. 2003. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: M.J.R.F. CORACINI; E.S. BERTOLDO (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, Mercado de Letras. p. 223-250.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: <http://translate.google.com.br/#>. Acesso em: 30/07/2011.

HOLDEN, S. 2009. *O ensino de língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo, Special Book Services Livraria. 183 p.

JAUSS, H.R. 1994. *A história da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo, Ática. 78 p.

LAMB, C.M. 2000. *More Tales from Shakespeare*. Level 5. Retold by G. Horsley. Série Editors: Andy Hopkins and Jocelyn Potter. Disponível em: [http://www.4shared.com/document/6h0n1YcS/level\\_5\\_-\\_More\\_Tales\\_from\\_Shak.htm](http://www.4shared.com/document/6h0n1YcS/level_5_-_More_Tales_from_Shak.htm). Acesso em: 13/03/2011.

LEFFA, V.J. 2011. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: D.C. LIMA (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola Editorial. p. 15-32.

LOPES-ROSSI, M.A.G. 2003. A produção escrita a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos. *Estudos Linguísticos*. 32:151-161.

MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, Mercado de Letras. 190 p.

OLIVEIRA, S.R. 2005. Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: V.L.M.O. PAIVA (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, Pontes Editora. p. 41-55.

SHAKESPEARE, W. 2000. *A megera domada*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLiberis/megera.html>. Acesso em: 25/03/2011.

SHAKESPEARE, W. 1997. *The taming of the shrew*. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/1107/pg1107.html>. Acesso em: 04/04/2011.

SHAKESPEARE, W. 2007. *The taming of the shrew. As Translated and Updated by Orson Scott Card*. Disponível em: <http://www.hatrack.com/osc/other/tamingoftheshrew/tamingoftheshrew.pdf>. Acesso em: 21/03/2011.

THE FREE DICTIONARY. Disponível em: <http://www.thefreedictionary.com/>. Acesso em: 30/07/2011.

TOLENTINO, M.V.F. 2005. O texto literário no ensino de língua inglesa. In: V.L.M.O. PAIVA. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, Pontes Editora. p. 177-189.

Submetido: 04/10/2012

Aceito: 30/10/2013

#### **Isaias Francisco de Carvalho**

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC  
Departamento de Letras e Artes  
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16,  
Bairro Salobrinho, 45662-900, Ilhéus, Bahia.

#### **Tcharly Magalhães Briglia**

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC  
Departamento de Letras e Artes  
Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16,  
Bairro Salobrinho, 45662-900, Ilhéus, Bahia.

## APÊNDICE A – Atividade com o uso do *simple past*

1. Leia o trecho do resumo da peça *A megerada domada*:

Katharine was the oldest daughter of Baptista, a rich gentleman of Padua. She was a lady with such an ungovernable temper and such a loud and angry tongue that she was known in Padua by no other name than Katharine the Shrew. It seemed unlikely, even impossible, that any gentleman would ever be found who would dare to marry this lady. So Baptista was much criticized because he refused to give his agreement to many excellent offers that were made to her gentle sister, Bianca, saying that until the oldest sister was married, young Bianca would not be free to take a husband. But it happened that a gentleman named Petruchio came to Padua with the aim of looking for a wife. Not being discouraged by these accounts of Katharine's temper, and hearing that she was rich and beautiful, he was determined to marry this famous shrew and to tame her into a gentle wife who would obey him.

2 Em que tempo verbal o resumo se apresenta? É natural que em resumos e em sinopses esse seja o tempo verbal empregado? Comente.

3. Elabore uma lista dos verbos que se apresentam no passado, escreva as suas respectivas formas no infinitivo e classifique-os em verbos regulares ou irregulares.

4. Reescreva o trecho acima, no tempo presente, fazendo as adaptações necessárias e acrescentando informações úteis para o resumo/sinopse que será divulgado no período de apresentação da peça.

## APÊNDICE B – Cenas de *A megerada domada* em português para a atividade do 1º encontro

Trecho 1: Introdução; Cena 1: as sete primeiras falas entre Sly e a estalajadeira; mais um trecho do diálogo que se encontra na mesma cena, entre o criado, Sly e o pajem.

Trecho 2: Ato II; Cena 1: monólogo de Petruchio, no qual ele expõe seu plano, mais as dez falas seguintes entre ele e Catarina.

Trecho 3: Ato I; Cena 1: diálogo entre Gremio e Hortensio a respeito da escolha de um marido para Catarina.

Trecho 4: Ato II; Cena 1: diálogo entre Catarina e Petruchio, acerca do discurso pomposo do personagem e da falta de escolha da protagonista.

Trecho 5: Ato IV; Cena 2: discurso final de Catarina, no qual ela expõe sua mudança de comportamento, o que sinaliza o sucesso do plano de Petruchio.

## APÊNDICE C – Trechos de *A megerada domada* utilizados na proposta

Trecho 1: Ato I; Cena 1: diálogo entre Gremio e Hortensio a respeito da escolha de um marido para Catarina.

Trecho 2: Ato II; Cena 1: diálogo entre Catarina e Petruchio, acerca do discurso pomposo do personagem e da falta de escolha da protagonista.

Trecho 3: Ato IV; Cena 2: discurso final de Catarina, no qual ela expõe sua mudança de comportamento, o que sinaliza o sucesso do plano de Petruchio.

## APÊNDICE D – Sugestões de trechos de *A megerada domada* para continuidade da proposta

A depender da disponibilidade de tempo do professor, do interesse dos alunos e das condições de ensino e aprendizagem, o professor pode ampliar a proposta didática, aqui apresentada, inserindo novos trechos da peça, sugeridos abaixo. É importante destacar que caso opte por tal aprimoramento, novas aulas devem ser planejadas, com o objetivo de manter a coerência entre os encontros e desenvolver as competências intencionadas.

1. Ato 1; Cena 1: as sete primeiras falas, na qual o público é apresentado ao personagem Sly.

2. Ato 1; Cena 2: diálogo entre Grúmio, Hortênsio e Petruchio, sobre o provável casamento deste com Catarina.

3. Ato II; Cena 1: primeiro encontro entre Catarina e Petruchio. O trecho, além de ser crucial para a peça, apresenta boas opções para a comparação entre as três versões.

4. Ato IV; Cena 2: diálogo entre Nathaniel e Ellie.

5. Ato IV; Cena 1: monólogo de Petruchio, no qual ele descreve seu plano. Trata-se de um trecho importante para melhor compreensão do personagem e ampliação da peça.

6. Ato IV; Cena 5: diálogo inicial entre Catarina, Petruchio e Hortensio, situação na qual se evidencia o plano de Petruchio em ação, com as constantes discordâncias entre o casal.

## APÊNDICE E – sugestões de vídeos com a biografia de Shakespeare

Shakespeare. Biografia (WS News). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fjgax3CaJDQ>>. Acesso em: 17/07/2011.

William Shakespeare – Biografia. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=AlsftQ8Pqc&feature=related>>. Acesso em: 17/07/2011.