

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE LETRAS
MODERNAS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

❧ O ENSINO DA DRAMATURGIA SHAKESPEARIANA NO
BRASIL: realidade e perspectivas ❧

Sirlei Santos Dudalski

São Paulo
Abril de 2007

SIRLEI SANTOS DUDALSKI

**O ENSINO DA DRAMATURGIA SHAKESPEARIANA NO
BRASIL: realidade e perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. John Milton

São Paulo
Universidade de São Paulo
Abril de 2007

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

Dissertação intitulada "*O Ensino da Dramaturgia Shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas*", de autoria da doutoranda Sirlei Santos Dudalski, defendida diante da banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Abril de 2007

*Aos meus pais, Teresa e Osias,
tão presentes em toda a trajetória de minha vida.*

*Aos meus queridos irmãos, Sérgio e Sidnei, e às suas esposas, Lea e Cláudia,
pelo apoio de sempre.*

*Aos meus sobrinhos,
pelo carinho e pela alegria que trazem à minha vida.*

*Ao Reginaldo Francisco Santos Dudalski,
pelo amor e companheirismo durante os “anos de tese”.*

AGRADECIMENTOS

Na elaboração deste trabalho, inúmeras foram as contribuições recebidas de profissionais e amigos que, direta ou indiretamente, possibilitaram sua realização. Mesmo correndo o risco de ser traída pela memória, agradeço sinceramente:

Ao Prof. Dr. John Milton, que demonstrou paciência e dedicação em todos os momentos da pesquisa, sendo também extremamente generoso ao me receber em sua residência durante a fase de entrega do trabalho.

À Profa. Dra. Aimara Resende da Cunha — responsável por eu gostar de estudar Shakespeare —, pela amizade, pelas sugestões, pela atenção e disposição sempre presentes em nossas conversas. Também por ter se prontificado a ler parte da tese, sempre tecendo questões de extremo valor.

Ao Dr. Rômulo Ferreira da Silva, à Dra. Elisa Kipner Gutt e à Dra. Renata Tamada, por terem me fornecido apoio essencial durante o tempo que residi em São Paulo.

À Profa. Dra. Tatiana Mourão, que se disponibilizou a auxiliar-me desde meu retorno a Minas Gerais.

Aos amigos e colegas Gisele Wolkoff, Adriana Silene Vieira, Lajosy Silva, Graziela Maria Pinheiro, Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa, Taíse Figueira Motta, Gabriela Pinheiro e Carlos Fernando Santiago Rodrigues Marques (*in memoriam*), interlocutores que ajudaram nas diversas fases do trabalho, lendo, revisando, sugerindo ou simplesmente ouvindo.

Ao amigo Fúlvio Torres Flores, sempre presente, motivador e pronto para colaborar, nos diversos momentos do trabalho.

Ao amigo Lajosy Silva, também agradeço a constante hospitalidade.

À amiga Rosa Symanski e à família Symanski (Natascha, Gorete e João Pedro), por terem me acolhido carinhosamente durante pesquisa de campo em Florianópolis.

Ao apoio incondicional das amigas de longa data Adriana Melo, Valéria Borges, Rosângela do Carmo e Míriam Lúcia dos Santos Jorge.

Às Profas. Dras. Maria Sílvia Betti e Laura Zuntini Izarra, pelas incontáveis e valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

À Prof. Dra. Walkíria Monte Mór, pela rica troca de idéias.

A todos os professores de literatura da área de inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (Maria Elisa Burgos P. da S. Cevasco, Munira Hamud Mutran, Sandra Guardini T. Vasconcelos, Marcos César de Paula Soares), pela boa vontade em colaborar com a pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos Daghlian, pela gentileza em repassar os questionários para os professores sócios da ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês).

Aos alunos que cursaram a disciplina “Shakespeare e a Crítica”, no período de 2001 a 2005, da Universidade de São Paulo, por responderem questionários e participarem em entrevistas.

Aos alunos de graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa que sempre foram fonte de inspiração e incentivo.

Aos inúmeros professores de literaturas de expressão inglesa do ensino superior de diversas partes do país que se prontificaram a responder questionários e/ou conversar sobre sua teoria e prática.

Aos meus professores da graduação e do mestrado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais que carinhosamente me estimularam e também mostraram um horizonte mais amplo.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. José Roberto O'Shea, da Universidade Federal de Santa Catarina, e ao Prof. Dr. Roberto Rocha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por, além de concederem entrevistas, permitirem a observação e gravação de suas aulas.

A Profa. Dra. Marlene Soares dos Santos, pelo diálogo constante.

A Bárbara Heliadora, Margarida Rauen e Thaís Flores Nogueira Diniz, pela gentileza em me conceder entrevista.

Ao Prof. Dr. Michael Warren, que mesmo bem distante geograficamente, sempre esteve disposto a contribuir com minha pesquisa.

Aos professores colegas e ex-colegas do departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa que me apoiaram: Profa. Dra. Livia Helena Rebouças Santana Loures, Prof. Dr. José Dionísio Ladeira, Profa. Dra. Suzete Aparecida Pereira Silve, Profa. Alice Maria Correia Jham, Profa. Maria das Dores Teixeira de Rezende Raggi, Prof. Mauro Pereira Baltazar, Profa. Cláudia Kummel Moreira (e os funcionários Eliana Maria R. Benevenuto, Maria Eliza Queiroz Fraga, Maria Nazaré Molicca de Andrade e Nilson Ribas de Assis).

À nova amiga Mara Rocha Hissa, pelas valiosas sugestões e pela dedicação que cuidou da revisão das normas e da formatação desta tese.

A Funarbe (Fundação Arthur Bernardes) que me proporcionou uma ajuda de custos no período de maio de 2003 a novembro de 2005 enquanto residi em São Paulo.

E, principalmente, ao contribuinte brasileiro que, através da Universidade Federal de Viçosa, me proporcionou auxílio financeiro durante o período total de afastamento da universidade.

*Beware, even in thought, of assuming the sterile attitude of the spectator,
for life is not a spectacle, a sea of griefs is not a proscenium,
a man who wails is not a dancing bear.*
(Aimé Césaire, in *Return to my Native Land*)

RESUMO

De inspiração etnográfica, esta pesquisa tem por objetivo a tentativa de mapear a realidade do ensino-aprendizagem da dramaturgia shakespeariana no ensino superior brasileiro, trazendo à tona, além das questões literárias, questões pedagógicas e metodológicas. Desse modo, o caráter interdisciplinar é enfatizado, tendo sempre em mente, entretanto, as especificidades do texto dramático. Com base na filosofia educacional de Paulo Freire e de alguns de seus seguidores, principalmente Henry Giroux, bell hooks e Moacir Gadotti, propõe-se refletir sobre esse ensino-aprendizagem no contexto do início do século XXI, marcado pela intensa influência do cinema, da televisão e da internet. Para tanto, foram observadas algumas aulas da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de São Paulo. Nessa última, por um período de quatro anos. Foram entrevistados professores de Literaturas de Expressão Inglesa, de diversos estados brasileiros, shakespearianos e não shakespearianos. Questionários fizeram parte do estudo, além da discussão de alguns textos teóricos relacionados à literatura e ao seu ensino, como, por exemplo, o trabalho de Elaine Showalter e da professora brasileira Lígia Chiappini. O desejo de ação transformadora, presente na pedagogia crítica, cujas sólidas raízes se encontram no pensamento freireano, a prática de alguns docentes, assim como as vozes de discentes, em sua maioria da Universidade de São Paulo, impulsiona-nos a reconhecer a necessidade incessante de refletir sobre a nossa ação pedagógica. Uma ação que também se faz política, ampliando as possibilidades do debate em prol de um ensino mais crítico.

Palavras-chave: ensino de literatura, dramaturgia shakespeariana, pensamento de Paulo Freire, pedagogia crítica, ensino superior.

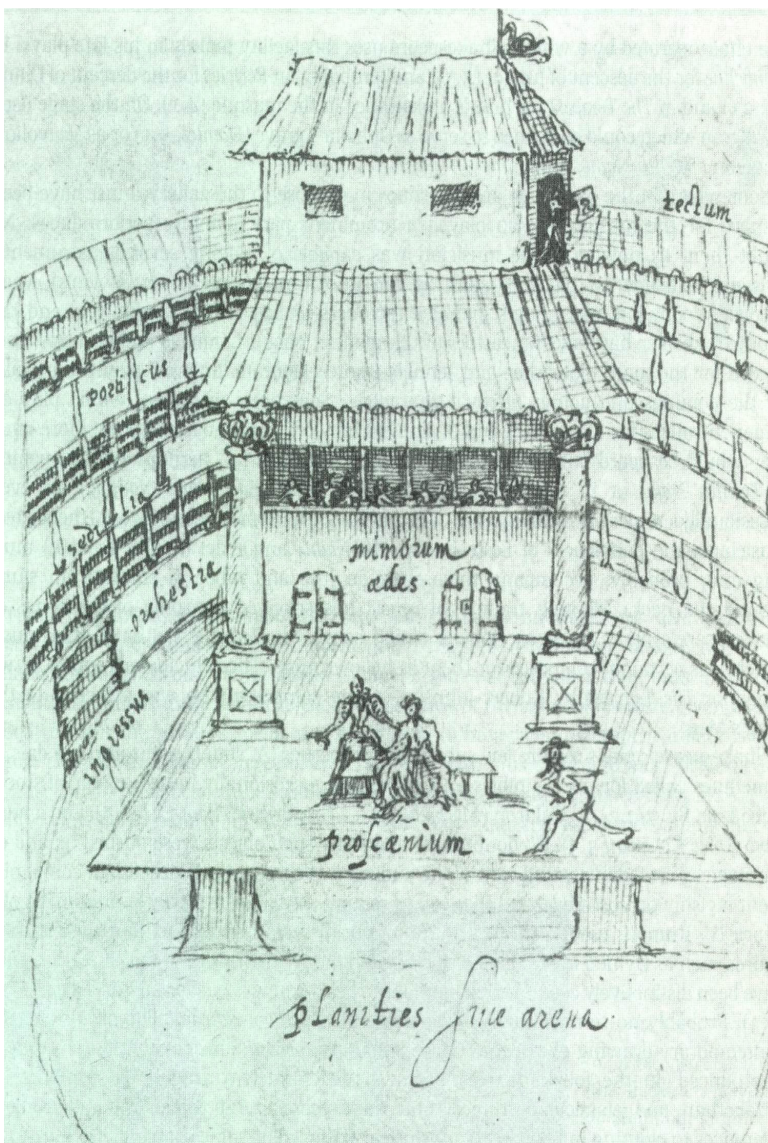
ABSTRACT

This study, which has an ethnographic base, maps the teaching of Shakespeare in Brazilian universities and raises literary, educational and methodological questions. It is thus an interdisciplinary study but does not lose sight of the specific qualities of the dramatic text. Using the educational philosophy of Paulo Freire and his followers, especially Henry Giroux, bell hooks and Moacir Gadotti, it examines the teaching and study of Shakespeare at the beginning of the 21st century, which has been marked by the influence of the cinema, television and Internet. The methodology used includes the observation of classes at the Federal Universities of Santa Catarina and Rio de Janeiro and the University of São Paulo, where classes were observed during a period of four years. Interviews were made with university teachers of Literatures in English, both Shakespearians and non-Shakespearians, in a number of Brazilian states. Questionnaires were also used to discover the opinions of students and teachers. In addition to the work of Paulo Freire, that of Elaine Showalter and the Brazilian professor Ligia Chiappini were also used to provide a theoretical framework. The desire for transforming actions, which can be seen in critical pedagogy and which is rooted in the thinking of Paulo Freire, and the practice of certain teachers, the voices of students, the majority of whom are from the University of São Paulo, helps us to realise the need to reflect on our educational actions. This action is also a political action, thereby widening the possibilities of debate for a more critical teaching.

Key words: literature teaching, Shakespearean dramaturgy, Paulo Freire's thinking, critical pedagogy, higher education.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	
Questões de Literatura e Ensino e Questões de Ensino de Literatura	32
1.1. Ensino de Literatura: teorias	55
1.2. Ensino de Literatura: métodos	63
1.3. Ensinando drama	67
1.4. Por que ensinar Shakespeare no Brasil?	70
Capítulo 2	
Shakespeare e Paulo Freire: confluências?	74
2.1. O pensamento freireano	77
2.2. Shakespeare: alguns aspectos sobre o homem, o mito e a obra	85
2.3. Os estudos shakespearianos no Brasil, hoje	91
2.3.1. Conversando com grandes mestres shakespearianos	97
Capítulo 3	
Shakespeare e a sala de aula	107
3.1. Várias vozes: entrevistas feitas na Universidade de São Paulo	109
3.1.1. Vozes docentes	113
3.1.2. Vozes discentes	138
3.1.2.1. Alunos do curso diurno	139
3.1.2.2. Alunos do curso noturno	144
3.2. Contribuindo para a polifonia	147
3.3. Diário de classe	149
Capítulo 4	
Por uma “pedagogia crítica” aplicada ao ensino de Shakespeare	157
4.1. Conceituando “pedagogia crítica”?	159
4.2. Shakespeare nas telas, na internet e nos palcos: breves reflexões	165
4.3. O eterno e (quase) sempre presente texto	178
4.3.1. Ensinando através da controvérsia	184
Considerações Finais	
Cruzando fronteiras: projeto inacabado	189
Referências Bibliográficas	199
Anexos	221
Índice de Peças de Shakespeare	289
Índice de Fotos	291



❧ Introdução ❧

Palavras mágicas

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*)

Era o primeiro dia de aula e eu estava completamente empolgada com a idéia de aprender coisas novas. Então, a vi, esperando por mim. Na verdade, não era só por mim que esperava. Estava na porta cumprimentando todos os alunos, porém, na minha pequenina mente, era só eu e a pessoa que iria me introduzir o mundo através da palavra. Ela era como uma fada madrinha e aqueles eram anos de muitas descobertas.

Todos os dias eram especiais para mim. Adorava ir à escola, adorava a professora e adorava brincar com meus colegas de classe.

Lembro-me de que um dia minha mãe teve de sair e, então, precisei me aprontar sozinha para ir à escola. Por cima do uniforme vesti minha melhor jaqueta, usei a maquiagem e o perfume de minha mãe, e fui como gente grande.

Ela notou-me e disse: “Você está muito bonita hoje.”

É difícil imaginar como aquelas poucas e carinhosas palavras marcaram minha vida inteira. Minha mãe teve de aceitar que sua maquiagem e perfume não seriam mais exclusivamente dela.

Final do ano chegou e aquele ser especial, que me ensinou a ler e a escrever, me deu um livro como presente. Outra vez, na minha cabeça, era a única a receber

o livro. Na dedicatória estava escrito: “Agora você é uma pessoa importante, já sabe ler, parabéns.”

Ela tinha sido extremamente sensível e gentil com aquele gesto. Passei as férias lendo e relendo o primeiro livro (não-didático) com o qual havia sido presenteada. Aquelas palavras mágicas nunca deixaram de ecoar na minha mente. Era como se ela soubesse dizer exatamente o que eu gostaria de ouvir. Até o ensino médio, eu iria comparar todos os outros professores a ela e, obviamente, iria me decepcionar. A professora que me ensinou a ler era incomparável ou, talvez, para encontrar outra parecida, eu devesse voltar aos sete anos de idade e ser alfabetizada novamente.

A minha realidade foi de aluna de escolas públicas e sinto orgulho de ter sido, na maioria das vezes, feliz e motivada na escola em todos os níveis. Porém, estou bem atenta à realidade que oprime alunos e professores. Por exemplo, violência, falta de qualificação e salários baixíssimos são alguns dos principais problemas que afetam professores da rede pública em todo País. A relação professor-aluno descrita acima pode até comover, por isso seu relato se faz necessário já que sabemos que, em um estado como Pernambuco, um professor chega a receber ínfimos R\$ 0,98 pela hora-aula trabalhada, segundo aponta um levantamento inédito nas 27 unidades da Federação (REVISTA EDUCAÇÃO, 2004).

Dedico esta tese às professoras e aos professores dos diversos níveis de ensino, shakespearianos ou não, que, apesar de todas as adversidades, procuram o melhor caminho para construir com seus alunos um horizonte mais amplo, nunca esquecendo da amorosidade, como nos ensinou o grande educador Paulo Freire.

Algumas “tramas”: Shakespeare e a educação

Antes de começar a falar sobre meu encontro com Shakespeare, torna-se necessário alertar o leitor para o fato de que esse encontro não se aproxima em nada com o de alguns shakespearianos ilustres. A tradutora e crítica de teatro Bárbara Heliadora, por exemplo, estudava em um colégio americano, no Rio de Janeiro, quando sua mãe, também tradutora, presenteou-lhe com um volume das obras completas do autor em inglês.

A trajetória de Heliadora, considerada uma bardólatra por muitos, é de sucesso e deve ser respeitada. Porém, a tradutora deixa muito a desejar para os estudos literários e para a formação do aluno quando afirma, em prefácio à sua tradução da peça shakespeariana *A Tempestade*, que este é um “leve e encantador romance” (SHAKESPEARE, 1999, p. 10).

Ao fazer tal afirmação, Bárbara Heliadora parece negligenciar o que tem sido dito sobre a opressão que a personagem Próspero infringe a Caliban e a outras personagens do drama. Na verdade, a peça é essencialmente sobre poder e usurpação. O enredo é composto principalmente por maquinações para se obter o poder ilegitimamente. Vários outros temas já foram privilegiados pela crítica literária, porém, desde que o mundo passou por um processo de descolonização (anos 50 do século XX), o caráter político dessa peça shakespeariana passou a ser desvelado. De um modo geral, a crítica literária passa efetivamente a incorporar mudanças em relação à leitura da peça já a partir dos anos de 1980.

Sem questionar o mérito da tradução feita por Bárbara Heliadora, seu texto, no prefácio da obra, pode se tornar nocivo aos alunos e leitores em geral que, se despreparados para a sua leitura, levam em conta aquilo que parece ser uma avaliação equivocada da peça shakespeariana. Refiro-me a essa questão para

demonstrar que, na maioria das vezes, o lócus de enunciação do autor, ou nesse caso, do tradutor, revela muito dos objetivos de seu texto, seja ele acadêmico ou literário. Dessa forma, tento justificar o fato de escrever sobre meu encontro com Shakespeare e minha experiência docente nos vários níveis de ensino, que passam a ser importantes para o entendimento de minhas posições e escolhas teóricas presentes nesta tese.

Ao contrário de Bárbara Heliodora, sempre fui aluna de escolas públicas. Os ensinamentos fundamental e médio foram feitos em escolas da periferia do estado do Rio de Janeiro, cuja qualidade, confesso, não era das melhores. No ensino médio eram ministradas, praticamente, somente aulas de Didática e Psicologia — o curso era de Magistério. Outras disciplinas, apesar de constarem do currículo, não eram levadas muito a sério.

Apesar de não ter sido privilegiada com um bom ensino fundamental e médio, tive a oportunidade de fazer um curso de inglês. Como não tínhamos condição financeira confortável, precisei abrir mão de muitos dos privilégios dos adolescentes, para estudar inglês em um humilde cursinho. Só mais tarde, passaria a frequentar um curso mais conceituado. Foi lá que pela primeira vez tive contato com a literatura que leciono. Carrego na lembrança a biblioteca com seus variados livros e revistas em inglês — Shakespeare obviamente estava lá. Tornei-me uma frequentadora assídua e lia bastante. No começo, eram livros adaptados; mais tarde, versões integrais. Esperava ansiosamente pelas férias para poder pegar emprestados livros mais grossos, como *Women in Love*, do romancista inglês D. H. Lawrence, que acabei nunca lendo.

Minhas primeiras experiências com a literatura estrangeira se chocam com a realidade das escolas de periferia ou das favelas de Duque de Caxias, RJ, onde dei meus primeiros passos como professora estagiária. Lembro-me como se fosse hoje: na hora do recreio, alunos famintos comiam uma sopa de macarrão com um caldo que mais parecia água pura. Devido às condições extremamente precárias que

presenciei, achei que o magistério não era para mim, pois estar ali, naquela escola, embrulhava-me o estômago, uma vez que gostaria muito que a realidade para aquelas crianças fosse diferente. Sentia minha pequenez diante de situação de tanta privação. Dessa forma, quis desistir do magistério logo no primeiro ano, depois do primeiro estágio em uma escola municipal. Conteí a meu pai que gostaria de mudar de curso. Ele aconselhou-me a ter paciência e esperar mais um pouco, uma vez que eu estudava na melhor escola pública da região — para estudar lá, era preciso passar por testes de seleção, apesar de muitas alunas conseguirem ingressar por indicação de políticos. Acabei tendo que me “acostumar” com as condições de extrema pobreza encontradas nas escolas em que estagiava.

A escola do segundo ano era bem melhor do que a do primeiro. No terceiro (último ano), o estágio foi em um CIEP (Centro Integrado de Ensino Público), um dos chamados “brizolões”, criado pelo governador do Rio na época (1987), Leonel Brizola. A escola situava-se dentro de uma favela no município de Duque de Caxias. A filosofia do projeto era maravilhosa: educação em tempo integral. As instalações eram exemplares e o projeto arquitetônico fora desenvolvido por Oscar Niemeyer. Havia biblioteca, consultório médico e dentário, entre outras instalações. A comida servida aos alunos e professores era de excelente qualidade. A alfabetização era feita de forma que se privilegiasse a realidade do aluno. O projeto pedagógico era do professor Darcy Ribeiro. Presenciei o início da vida dos CIEPs, que seriam sucateados no segundo mandato do governo do próprio Leonel Brizola.

Terminado o curso de magistério, era hora de procurar emprego. Tinha uma certeza: queria ser qualquer coisa, menos professora. Que ironia! Tive ofertas para lecionar na segunda série do ensino fundamental e para alfabetizar. As opções não me agradavam muito, pois me achava despreparada para lecionar. Tinha muito medo de tal responsabilidade, porque, no fundo, percebia a minha

falta de preparo para tão importante tarefa. Tentei trabalhar com investimentos financeiros, mas, como tinha conhecidos somente de classe média baixa, não fui bem-sucedida nessa aventura profissional.

Queria muito fazer um curso superior. No entanto, não pensava em Letras, uma vez que, como já mencionei, não queria lecionar. No mesmo ano que terminei o ensino médio, tentei o vestibular para o curso de Direito da Universidade Federal Fluminense. Doce ilusão. Como era de se esperar, não passei no vestibular, pois não sabia matemática, nem química, muito menos física. Lembro-me, como se fosse hoje, de meu pai e de minha mãe procurando meu nome na lista dos aprovados no jornal. Que decepção! Em sua simplicidade, meu pai queria que eu fosse advogada para que me chamassem de doutora.

No mesmo ano, acabei fazendo vestibular em uma faculdade particular próxima de nossa residência. Meu pai ficou tão feliz por eu ter passado em terceiro lugar no exame de seleção que se prontificou a pagar a inscrição e a primeira mensalidade. O curso era nada mais nada menos do que Letras.

Na primeira semana de aula na faculdade, uma colega me falou que precisavam de uma professora de inglês na escola em que ela lecionava. Fui indicada por ela e consegui meu primeiro emprego com carteira assinada. Era uma escola de classe média, na qual os alunos tinham aulas de inglês desde o pré-escolar. Assumi todas as turmas da escola (do pré a 8ª série) e, apesar de cansativa, gostei muito da experiência.

Na faculdade, para minha surpresa, me apaixonei pelas aulas de literatura brasileira ministradas pelo professor Carlos. Naquele primeiro semestre, estávamos estudando o Barroco e o Carlos organizava passeios para nos mostrar exemplos da arte barroca. Visitamos, entre outros lugares, o mosteiro de São Bento no Rio.

Foi por causa do professor Carlos que pude assistir, pela primeira vez no palco, à encenação de uma peça teatral. Tive muita sorte, ou melhor, o professor

Carlos, que era um ótimo professor, escolheu um monólogo com a atriz Fernanda Montenegro — *Dona Doida*, texto baseado nos poemas de Adélia Prado. Acabei ficando fascinada pela experiência e meus amigos tiveram que me ouvir falar dela por um bom tempo.

Por causa da disciplina que o professor Carlos ministrava, naquele momento, decidi que o que gostaria realmente de estudar era a literatura brasileira, a fim de lecioná-la.

Parecia que meu caminho já estava traçado. Trabalhava e fazia faculdade à noite, mas importantes mudanças estavam por acontecer. Como namorava um rapaz há seis anos, acabou chegando a época de nos casarmos. O casamento desencadeou grandes mudanças na minha vida, pois tive de deixar o emprego e a faculdade para morar em outro estado, já que meu marido trabalhava em Belo Horizonte. Fiz como a maioria das mulheres faz ou fazia: segui o marido, mas, no meu caso, novas e melhores perspectivas estavam para surgir.

Em Belo Horizonte, consegui ingressar na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e, logo de início, fui selecionada para um estágio na própria Faculdade. Era um trabalho de quatro horas no qual deveria gravar fitas cassetes e de vídeo requisitadas pelos professores. Também empurrava o carrinho com a televisão e o aparelho de vídeo-cassete para as salas, quando estes eram solicitados, além de atender aos alunos com empréstimo de fitas cassetes. Era um pouco cansativo, mas tinha tempo para ouvir fitas e assistir a filmes enquanto fazia a gravação e, com isso, sempre aprendia coisas novas.

Durante o curso, tive excelentes professores. Em língua estrangeira (inglês) tive uma professora que me mostrou que eu falava inglês como se estivesse falando português, ou seja, minha pronúncia era realmente muito ruim. Na escrita, eu estava à frente da maioria dos colegas, mas na habilidade oral minha performance deixava muito a desejar. Já no começo, me interessei pelas literaturas de língua inglesa e, até certo ponto, me sobressaía. Era aluna dedicada e sempre

me esforçava, pois fiquei deslumbrada com todo o conhecimento que podia adquirir na Faculdade. Tudo era novo.

A professora Rosana Lucas me ajudou bastante a melhorar a pronúncia, dando-me assistência com material e encontros extras em sua sala. Também fiz várias disciplinas optativas de língua inglesa, que me ajudaram muito a adquirir fluência na língua estrangeira. Depois de dois anos, fui aprovada na seleção para dar aula no curso de extensão de inglês da Faculdade. Concomitantemente, consegui emprego em um conceituado curso de inglês de Belo Horizonte. Tive de fazer os dois treinamentos ao mesmo tempo: um de abordagem comunicativa e outro um pouco mais estrutural. Foi interessante fazer o treinamento em ambos os lugares simultaneamente.

Também nesse mesmo período, consegui uma bolsa de iniciação científica do CNPq para fazer uma pesquisa sobre duas peças de Shakespeare. Minha vida passou a ser mais ocupada do que já era antes. Apesar de essas novas oportunidades me deixarem muito atarefada, estava muito feliz, pois tinha batalhado para que todas aquelas coisas acontecessem. A vida financeira melhorou consideravelmente: sobrava dinheiro até para comprar livros.

Durante minha experiência com o curso de extensão, uma frase que sempre ouvia e que me marcou muito era: “você deve querer bem aos seus alunos”. Nunca tinha ouvido falar em Paulo Freire antes, mas os ensinamentos da coordenadora do curso de extensão daquela época se pareciam muito com as idéias defendidas pelo conceituado pedagogo, uma vez que ser amável e se importar com os alunos são, também, o cerne da filosofia de Freire. O curso de extensão foi um laboratório no qual pude colocar em prática muitas idéias a respeito do ensino de língua inglesa. Ressalto que o nosso grupo de estagiários sempre trabalhava com muita dedicação, carinho e disposição para o diálogo.

Na graduação também tive professores de literatura de vários tipos. Porém, três foram os professores que mais me marcaram. Uma das professoras sempre

dava questões para serem respondidas durante a leitura de um conto ou um romance. As questões abordavam detalhes das obras, e eu não gostava muito dessa metodologia, porque, para responder às questões, era necessário ler duas ou mais vezes o texto. Dessa forma, era possível fazer uma leitura pensando em questões mais amplas e, depois, reler procurando os detalhes. Entretanto, como quase sempre não havia tempo para fazer duas leituras, a solução era buscar os detalhes logo na primeira leitura, o que tirava o prazer de tal atividade. Irritava-me ter de responder aquele tipo de questão, pois atrapalhava bastante o meu processo de leitura.

Outra professora mostrava um saber enciclopédico, não dando espaço para participarmos de sua aula. Aprendi muito nessa disciplina, pois anotava tudo, até mesmo a pausa que a professora fazia para respirar. Alguns alunos não gostavam da postura dessa professora, pois a achavam antipática. Realmente não parecia ser muito motivador o seu curso, a não ser que o aluno gostasse muito de literatura, como era o meu caso.

A terceira professora, finalmente, era bem mais democrática. Colocava sempre questões amplas para discussão e tentava de várias formas fazer com que emitíssemos nossas opiniões. Por acaso, essa professora era a que ensinava literatura inglesa e Shakespeare. Ela pegava uma edição anotada da peça e líamos linha por linha até apreendermos o sentido do texto. Aos poucos, o texto shakespeariano passava a ficar mais fácil. A professora era bem popular com os alunos e a motivação que nos transmitia era tanta que até ensaiamos para encenar um trecho de uma peça de Shakespeare no auditório da Faculdade.

Surgiram três disciplinas optativas sobre Shakespeare, e em quase todos os semestres inventávamos alguma atividade diferente relacionada ao dramaturgo. Realmente olho com muito saudosismo para aquela época. Experiências de aluna, de professora-estagiária, momentos de muitos sonhos e novas descobertas literárias.

Encontrei também uma outra professora que foi muito importante para a minha vida acadêmica. Com ela, fiz uma disciplina optativa chamada “Literatura e Cinema”. Como atividade final dessa disciplina, a turma resolveu filmar uma cena de um conto. Sugeri filmarmos uma cena de *A Painful Case*, de James Joyce, e a turma aceitou. A professora acreditou muito na idéia, o que foi imprescindível para o sucesso da empreitada. Redigi o roteiro e produzi as filmagens de todo o conto. A turma trabalhou bastante unida e o resultado final, apesar de deixar a desejar quanto aos recursos técnicos, foi bem interessante.

Essa experiência inspirou um outro projeto de iniciação científica sobre literatura e cinema. Considero-me extremamente privilegiada, pois, além de ter um grande aprendizado durante a graduação, pude trabalhar na própria faculdade — dando aulas no curso de extensão e participando, na iniciação científica, de dois projetos bastante interessantes para mim.

Ainda antes de me formar, tive a oportunidade de fazer uma disciplina, como ouvinte, sobre crítica textual de Shakespeare, oferecida pela pós-graduação. O professor era Michael Warren, da Universidade da Califórnia. Apesar de meu pouco conhecimento do assunto, a experiência foi extremamente proveitosa. Entre outras coisas, comparamos o texto de Shakespeare, nas versões do Folio e do Quarto, e discutimos a possibilidade de diferentes versões (por exemplo, o caso do *Rei Lear* e da *Megera Domada*) interferirem enormemente nas decisões cênicas tomadas pelo diretor.

Em uma de suas aulas, o professor Michael pediu que levantássemos e fizéssemos a leitura de um trecho do *Rei Lear*, comigo no papel do rei. O professor chamou a atenção para o fato de eu ter ficado exatamente no centro da sala e os outros ao redor. Achei muito interessante a observação, pois, sem perceber, já tínhamos começado a encenar o texto. Mesmo não tendo amadurecimento suficiente para cursar aquela disciplina de pós-graduação naquela época, posso

afirmar que ela e o contato com o professor Michael estimularam bastante a minha trajetória acadêmica.

Depois de formada, fiz seleção para o cargo de professora substituta na área de literatura inglesa na UFMG e fui aprovada. Senti-me muito insegura, pois tinha em minha sala de aula colegas que cursaram comigo outras disciplinas e que passaram a ser meus alunos. Além disso, a insegurança aumentava porque também nunca tinha estado fora do país para testar meu inglês de forma efetiva. Foi um período difícil, pois acumulei vários empregos juntamente com o cargo de professora substituta que acabava por exigir demais de mim. A tradição de professores substitutos ainda não estava totalmente estabelecida, de forma que a pressão que infringia a mim mesma era fenomenal.

Tinha sido chamada, também, para assumir o cargo de professora de língua inglesa na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Como descobriram que era habilitada em Português, me atribuíram, ainda, algumas aulas nessa disciplina, devido à ausência de professor da área.

Minha experiência na rede municipal não foi muito boa. A escola que tinham escolhido para mim não parecia ser muito organizada e a direção exercia uma política paternalista em relação aos alunos. Logo no começo, a diretora deixou claro que não era para pedir tarefas para serem feitas em casa, pois, segundo ela, os alunos já trabalhavam bastante durante o dia. Como reflexo do paternalismo, os alunos não levavam material para a sala de aula e alguns até dormiam durante as aulas. A condição dos alunos era difícil, mas eu acreditava que eles deveriam ser estimulados a lutar contra a situação em que se encontravam, não aceitando o rótulo de “coitados”, que a direção fazia questão de imprimir.

Na rede municipal, as turmas eram numerosas e a indisciplina imperava. Infelizmente, acho que a experiência ocorreu em momento errado da minha vida.

Não tive muita paciência, e acabei pedindo exoneração do cargo que quase todo formando sonha ter.

É interessante contar que durante esse período prestei a prova de espanhol para ingressar do mestrado em Literaturas de Expressão Inglesa na UFMG. Tinha estudado espanhol por dois anos e havia, também, redigido um projeto e me preparado para a prova específica. Tudo indicava que eu seria bem-sucedida. Porém, fiquei bastante confusa durante a prova de espanhol (que era eliminatória) e, devido à tradução de um termo, não consegui responder todas as questões, o que causou minha reprovação por décimos. Não adiantava ter um bom projeto e nem estar preparada para a prova específica. Simplesmente, como dizem, “nadei, nadei e morri na praia”. Essa foi uma grande derrota e me marcou profundamente. Mas não desisti. No ano seguinte, fiz a prova novamente e passei com uma boa nota, sendo aprovada, finalmente, em todo o processo seletivo.

Tudo parecia estar indo bem. Estava no mestrado e tinha conseguido uma bolsa de estudos. Era tudo que eu queria: receber ajuda financeira para fazer uma das atividades que eu mais gostava — pesquisar. Estava tranqüila, cursando as disciplinas de mestrado, quando apareceu a oportunidade de prestar concurso para a Universidade Federal de Viçosa (UFV), que fica a quatro horas de Belo Horizonte.

Fiz minha inscrição para o concurso na última hora. Quase perdi a data por causa de um histórico escolar. Foi meu primeiro concurso para uma universidade. Estudei todos os pontos e chegou a hora de fazer a prova. O tópico sorteado não era muito fácil. Sobre o poema que foi pedido, eu não tinha conseguido bibliografia alguma e acabei tendo de fazer uma análise somente minha. Acho que aquele foi um momento de bastante inspiração.

Infelizmente, muitas tristezas abalaram minha vida quando iniciei minha trajetória acadêmica como professora efetiva da Universidade Federal de Viçosa.

No entanto, gosto de recordar a alegria do contato com os alunos de graduação, que sempre estiveram ao meu lado, sendo companheiros e solidários.

Em Viçosa, aulas de literatura inglesa, de língua inglesa, de inglês instrumental e até de inglês empresarial começaram a fazer parte de minha rotina. Tentava sempre um jeito de tornar a disciplina mais interessante, pensando nos alunos, mas, confesso, pensando em mim mesma também.

Em junho de 2000, no XXXI SENAPULLI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa), durante uma reunião do CESH (Centro de Estudos Shakespearianos), conheci o professor John Milton, da Universidade de São Paulo. Começamos a trocar idéias sobre Shakespeare e o convidei para ministrar uma palestra e um mini-curso sobre tradução na UFV. Os alunos se empolgaram muito com o trabalho dele.

Logo comecei a planejar a “I Semana de Estudos Shakespearianos” (2001) em Viçosa e entre outros convidados ilustres estava novamente o professor John Milton. Achei muito interessante o fato dos professores não se importarem de viajar horas de ônibus para nos privilegiar com suas presenças.

Na primeira vez em que o professor John esteve em Viçosa, deixei claro para ele meu desejo e necessidade de fazer o doutorado. Expliquei minhas idéias para o projeto — gostaria de trabalhar com a crítica feminista e a pós-colonial, usando algumas apropriações de *A Tempestade* — e pensamos em quem poderia orientar minha pesquisa na Universidade de São Paulo (USP). Cheguei a pedir a uma amiga da USP que entrasse em contato com uma professora para mim.

Como o professor John não tinha interesse em minha linha de pesquisa, ele era o primeiro a ser descartado. Porém, como conversávamos muito sobre aulas, metodologia de ensino e postura de professor, John revelou que teria interesse em me orientar se eu trabalhasse com o ensino de Shakespeare. Aceitei sua sugestão e comecei a pensar no assunto. Meu primeiro passo foi tentar, na disciplina “Literatura Inglesa I” — em que se estuda Shakespeare —, dar aulas mais

diversificadas, tendo, também, o cuidado de pedir, como já era de meu costume, que os alunos fizessem uma avaliação sobre os procedimentos usados na sala de aula.

No início, achei que seria difícil encontrar bibliografia sobre o ensino de Shakespeare. Tinha somente o livro *Shakespeare in the Changing Curriculum*, editado por Lesley Aers e Nigel Wheale, que, apesar de interessante, inicialmente não parecia ajudar muito. Já sendo aluna da pós-graduação da Universidade de São Paulo, consegui, aos poucos, aumentar minha pesquisa bibliográfica. Estive, várias vezes, na Faculdade de Educação e lá consegui mais subsídios para minha pesquisa.

Um de meus grandes achados na FE foi Paulo Freire. Gostei muito de seus escritos. Confesso que em um primeiro momento li apenas *Educação e Atualidade Brasileira*, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* e *Pedagogia do Oprimido*. No entanto, acabei me apaixonando pela filosofia do grande pedagogo, tendo vontade de aprender mais e mais e lamentando não ter tido a chance de ter entrado em contato diretamente com sua obra antes.

Fazendo um balanço de minha vida profissional, perpassada obviamente pela pessoal, sou obrigada a reconhecer que, como diz Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem disse [...] (FREIRE, 2003, p. 32-33).

A trajetória da pesquisa (ou questões metodológicas)

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram necessários os seguintes procedimentos: realização de entrevistas com professores shakespearianos e não-shakespearianos que lecionam em instituições de vários estados, com professores da área de Literaturas de Língua Inglesa da USP e com alunos da USP; observação de aulas da disciplina “Shakespeare e a crítica”, ministrada pelo professor John Milton na USP; observação de aulas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); coleta de depoimentos durante o XXXII e XXXIII Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa (SENAPULLI); e realização de entrevistas orais com alunos da disciplina sobre Shakespeare na USP. É importante citar, ainda, a visita ao Instituto Paulo Freire. Segue abaixo uma descrição mais detalhada de tais procedimentos.

a) Entrevista com professores shakespearianos: os professores foram escolhidos por serem renomados e pela sua proximidade física, uma vez que não foi conseguida verba oficial para nenhum trabalho de campo. Os professores entrevistados foram: Professora Doutora Marlene Soares dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Professor Doutor Roberto Rocha (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Professora e crítica de Teatro Bárbara Heliadora (Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO), Professor Doutor e tradutor de Shakespeare José Roberto O’Shea (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), Professora Doutora Aimara Resende da Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), Professor Doutor John Milton (Universidade de São Paulo – USP). Professora Doutora Maria Clara Versiani Galery (Universidade Federal de

Ouro Preto – UFOP). Professora Doutora Thaís Flores Nogueira Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). Professora Doutora Margarida Gandara Rauen (Faculdade de Artes do Paraná – FAP). Professora Doutora Elinês de Albuquerque Vasconcelos e Oliveira (Universidade Federal da Paraíba – UFPB) e a Professora Doutora Maria das Vitórias Lima (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB). As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2003 e 2005.

b) Entrevistas com professores da área de inglês – Literatura – da Universidade de São Paulo: havia um roteiro a ser seguido durante a entrevista, mas, de acordo com o andamento da mesma e com cada caso individual, novas indagações foram sendo acrescentadas. Podemos dizer, dessa forma, que foram realizadas entrevistas abertas com esses professores (BLEGER, 1998, p. 3). Essas entrevistas ocorreram no período de março a maio de 2004.

c) Foram distribuídos questionários (ver anexo) para vários professores de diversas instituições de ensino público superior no Brasil, através da ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês). Infelizmente, poucos responderam ao questionário (para ser mais específica, apenas cinco professores o fizeram). No entanto, o pequeno grupo que se prontificou a participar da pesquisa empenhou-se bastante.

d) Aulas observadas: 2 aulas em Santa Catarina (UFSC), 2 aulas no Rio de Janeiro (UFRJ) e diversas aulas da disciplina “Shakespeare e a crítica” na Universidade de São Paulo (USP), entre o período de 2002 a 2005.

e) Questionários direcionados aos alunos: infelizmente, essa estratégia não me pareceu muito proveitosa. Provavelmente os questionários não tenham sido suficientemente bem elaborados ou, talvez, não tenham sido utilizados

adequadamente ou, ainda, a expectativa tenha sido muito grande em relação aos resultados.

f) Entrevista em grupo com os alunos: o procedimento foi muito enriquecedor para a pesquisa. Os alunos tiveram bastante oportunidade de expor suas inquietações e expectativas em relação à disciplina sobre Shakespeare e ao curso de Letras de uma forma geral.

g) No dia 24 de março de 2005, visitei o Instituto Paulo Freire na cidade de São Paulo (em sua biblioteca havia também livros de literatura brasileira e clássicos da literatura universal, porém nenhum livro do dramaturgo elisabetano pôde ser notado — foi muito interessante saber quais leituras o educador privilegiava). O Instituto faz um bom trabalho de divulgação do pensamento de Paulo Freire.

h) Coleta de depoimentos de professores durante o XXXII e o XXXIII SENAPULLI, realizados, respectivamente, em Florianópolis, em 2003, e em Fortaleza, em junho de 2005. Comunicação realizada no SENAPULLI (16/06/05), coordenada por mim, e intitulada “O ensino da dramaturgia shakespeariana em algumas universidades públicas brasileiras”, com a participação das professoras Marilise Bertin, mestranda na USP, sob orientação do professor John Milton, e Lina Santana Fernandes, da Universidade Federal do Piauí.

Pareceu-me que houve pouco interesse por parte dos congressistas em relação ao tópico abordado. Estavam presentes mais alunos levados pela professora Lina Fernandes do que docentes. Também notei que em um encontro como esse, de professores de língua e literaturas de língua inglesa, quase não se discute sobre políticas de ensino. Será que problemas de política educacional não nos afetam?

i) Conversas e depoimentos de professores em lugares e ocasiões variadas, principalmente no período de duração da pesquisa. Os professores parecem preferir falar pessoalmente de sua prática a responder questionários.

Por que a tentativa de se direcionar a pesquisa para as instituições de ensino superior públicas e não para as particulares? O projeto inicial de pesquisa contemplava o ensino de Shakespeare nas universidades brasileiras. No entanto, foi necessário optar por fazer alguma delimitação e, como na maioria das vezes a realidade de uma universidade pública se diferencia muito de uma particular, resolvemos trabalhar somente com as públicas, o que também não pode ser realizado na totalidade devido à falta de recursos financeiros e a escassez de tempo. É interessante mencionar a grande disposição de um professor de uma universidade particular que respondeu ao questionário, recebido através da ABRAPUI, apesar de estar explícito no formulário que as perguntas eram voltadas unicamente para professores das universidades da rede pública.

O fato de boa parte de minha experiência como docente ter advindo de uma instituição pública também pesou bastante na delimitação da pesquisa de campo. No entanto, o trabalho final pretende propor um diálogo, mesmo que algumas vezes não tão explícito, entre os diferentes níveis de ensino, já que como educadora (e educanda) vivenciei, e continuo a vivenciar, as diferentes etapas formais do processo de aprendizagem, que nunca se esgota.

É preciso mencionar, também, que a rede particular de ensino, de uma forma ou de outra, não deixa de influenciar algumas reflexões em nosso trabalho: através de depoimentos e da convivência com colegas pós-graduandos — que são ao mesmo tempo professores da rede particular de ensino superior —, notamos um grande desejo de discussão e uma constante motivação para a avaliação de sua prática pedagógica.

Diferentemente dos professores da rede particular — que, teoricamente, de acordo com as exigências do mercado, deveriam se preocupar mais com os ganhos

individuais —, uma boa parte dos professores do ensino público parece trabalhar em total isolamento. A universidade pública tenta cada vez mais reproduzir uma empresa. E o que impera na empresa? O lucro e a competitividade, não havendo espaço para questionamento. Segundo alguns professores, questionamento até atrapalha o andamento do trabalho acadêmico. É interessante mencionar que uma professora, certa vez, ouviu a chefia de seu departamento acusá-la de indisciplinada pelo fato de ela questionar.

Teoricamente, todo discurso democrático, de igualdade e justiça, parece ser belo a todos. Porém, na prática, esse discurso é repudiado por muitos que vêem a democracia como desestruturante da ordem almejada por boa parte do grupo. Parece desesperador, mas é um pouco parecido com o que é dito no último mandamento dos porcos, em *Animal Farm (A Revolução dos Bichos)* (1945), romance de George Orwell: “todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais do que outros”.

Não pretendemos nos entregar a um discurso ingênuo e romantizar uma resistência (espero), tampouco ser essencialistas. Precisamos estar abertos para estabelecer um diálogo com todo e qualquer educador que esteja disposto a entrar no círculo para discutir, no nosso caso específico, questões de literatura e ensino, não só no nível teórico, mas também no prático (muitas vezes relegado), por isso as diversas tramas.¹

¹ Cf. p. 11.

Sobre os capítulos

No primeiro capítulo do presente trabalho, são levantadas questões sobre literatura e o ensino de literatura em geral. Descrevo brevemente alguns trabalhos significativos que foram feitos sobre o ensino de literatura no Brasil e, em seguida, concentro minhas atenções no livro da professora/pesquisadora norte-americana Elaine Showalter. Suas reflexões podem ser aplicadas ao ensino brasileiro, principalmente quando aponta os problemas da vida acadêmica, como as pressões para publicar e o isolamento da prática docente. Já no final do capítulo, abordo o ensino de drama, apoiando-me ainda em Showalter, e lanço a seguinte pergunta: por que ensinar Shakespeare nas universidades brasileiras?

Já no segundo capítulo, exponho informações sobre a obra do renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire e sobre o dramaturgo inglês William Shakespeare, na busca de uma possível convergência entre esses dois grandes nomes, o que será delineado ao longo de todo o trabalho. Ainda no segundo capítulo, tento retratar a situação atual dos estudos shakespearianos no Brasil através da apresentação do resultado de entrevistas realizadas com importantes professores/pesquisadores da área.

No terceiro capítulo, concentro minhas atenções principalmente nas entrevistas realizadas com professores e alunos da Universidade de São Paulo. As anotações de aulas observadas no período compreendido entre os anos de 2001 e 2005 são prestigiadas nessa parte do trabalho.

Finalmente, no último capítulo, através das vozes de diferentes professores/pesquisadores entrevistados, tento mostrar caminhos que possam ou não ser seguidos no ensino-aprendizagem da dramaturgia shakespeariana. Questões ainda são levantadas e experiências são relatadas para encontrarmos,

juntos, as melhores soluções para nossa realidade, tendo sempre em mente que cada contexto é único, mas que o diálogo pode nos proporcionar elementos para atuarmos e refletirmos dentro de nossa própria especificidade.

Shakespeare em folhetim

'A megera domada' inspirou 'O cravo e a rosa', novela das 18h da Rede Globo que estréia hoje



Capítulo 1

❧ *Questões de Literatura e Ensino e*
Questões de Ensino de Literatura ❧

It is remarkable how hard we find it to believe something that we do not see the truth of for ourselves. When, for instance, I hear the expression of admiration for Shakespeare by distinguished men in the course of several centuries, I can never rid myself of the suspicion that praising him has been the conventional thing to do; though I have to tell myself that this is not how it is. It takes the authority of a Milton really to convince me. I take it for granted that he was incorruptible. — But I don't believe an enormous amount of praise to have been, and still to be, lavished on Shakespeare without understanding and for the wrong reasons by a thousand professors of literature.

(Ludwig Wittgenstein)²

Além de ícone da cultura dos países anglófonos, como Inglaterra e Estados Unidos, William Shakespeare se tornou um poderoso produto de *marketing* nesses países, embora haja também posições subversivas nesses locais. Já nos países que passaram por um processo de descolonização recente — anos 50 do século XX —, ele é lido e relido freqüentemente de uma forma menos sacralizadora e bastante politizada. Nos palcos do Brasil, sabe-se que há uma “mania de Shakespeare” (*O Globo*, 04 de maio de 2001). No ano de 2001, por exemplo, foram representadas sete peças, simultaneamente, só no Rio de Janeiro. Em São Paulo, por semestre, há pelo menos uma montagem de Shakespeare. No Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI/SP), o segundo semestre de 2002 foi dedicado ao dramaturgo. Ao

² É incrível nossa dificuldade em acreditar em algo cuja verdade não vemos por nós mesmos. Quando, por exemplo, eu escuto a expressão de admiração por Shakespeare de homens distintos no curso de vários séculos, eu nunca consigo me livrar da desconfiança que elogiá-lo tem sido a coisa mais convencional a fazer; embora eu tente me convencer de que isso não é como deveria ser. É necessária a autoridade de um Milton para realmente me convencer. Eu tomo como certo que ele era incorruptível. — Mas não acredito em muitos dos elogios que foram e são dados a Shakespeare sem entendimento e pelas razões erradas por milhares de professores de literatura (Tradução da autora).

público, foram oferecidas várias atividades gratuitas, incluindo a encenação das peças *Hamlet* e *Romeu e Julieta*.

No primeiro semestre de 2006, estavam em cartaz duas montagens da peça *Ricardo III*: uma traduzida, adaptada e dirigida por Jô Soares; a outra adaptada por Celso Frateschi, que também interpretava o personagem-título, com direção de Roberto Lage. *Júlio César*, também, estava em cartaz, quase no mesmo período, no *Teatro Fábrica São Paulo*, traduzido e dirigido por Beatriz Bologna.

Na televisão, são inúmeras as referências à obra do dramaturgo inglês. Enredos shakespearianos já se tornaram clichês e poucos conseguem reconhecer suas origens. No entanto, não é muito difícil identificar a adaptação para a “telinha” da peça *A Megera Domada*, intitulada *O Cravo e a Rosa — novela das 18 horas —*, dirigida por Walter Avancini, Mário Márcio Bandarra e Amora Mautner, escrita por Walcyr Carrasco e exibida pela Rede Globo de Televisão em 2000.

Analisar como Shakespeare é estudado nas universidades brasileiras torna-se relevante uma vez que esse dramaturgo mostra-se vivo, não apenas nos palcos, mas também nas telenovelas brasileiras, além, é claro, de sua indiscutível presença na literatura nacional, como já demonstrou, há algum tempo, Eugênio Gomes (1960), em seu livro intitulado *Shakespeare no Brasil*. Diante disso, uma questão merece ser apresentada: como está o ensino de Shakespeare no meio acadêmico, nas universidades?

Ensinar Shakespeare, no Brasil, é bem diferente de ensinar Shakespeare em países de língua inglesa. Além de problemas relacionados ao idioma, professores enfrentam muitos outros obstáculos. Interesse-me pela forma como professores de instituições públicas brasileiras têm abordado esse escritor, tão canônico, nas disciplinas de literatura inglesa em cursos de Letras. Problemas e soluções — assim como novas idéias — devem ser investigados para que se possa entender melhor a realidade do ensino de literatura inglesa no País e, em particular, dos estudos shakespearianos.

Ressalta-se a carência significativa de discussões a respeito do ensino de literatura. A maior parte da bibliografia disponível aborda o ensino de literatura brasileira nos níveis fundamental e médio. Provavelmente, um dos mais importantes trabalhos nessa área é *Literatura/Ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco (1981). A autora focaliza o tratamento dado à literatura no Brasil e sua posição em relação aos demais meios de comunicação de massa. Paralelamente, questiona a validade do ensino de literatura e as relações dos alunos com o texto literário, realizando, ainda, entrevistas com alunos e professores renomados, como, por exemplo, Alfredo Bosi.

Ainda sobre o ensino de literatura, no nível médio, há o trabalho de Cyana Leahy-Dios (2000), *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*, que trata do processo ensino-aprendizagem de literatura através de depoimentos de alunos e professores de escolas brasileiras e inglesas, em uma perspectiva político-cultural.

Sobre o ensino de literatura no terceiro grau, há o trabalho pioneiro de Lígia Chiapinni (1983), *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Essa obra se ocupa, dentre outros assuntos, do papel do professor no curso de Letras, da criação de uma didática da literatura que atenda às necessidades dos três graus de ensino e da função da licenciatura de Letras no contexto atual e seu compromisso com o aprimoramento do ensino de língua e de literatura no nível médio. A autora faz, ainda, um estudo comparativo sobre o ensino de literatura nas universidades francesa e brasileira.

Já no que se refere ao ensino de literaturas de expressão inglesa no Brasil, há pouca bibliografia. Como afirma — e questiona — a professora Bernadete Pasold (1997, p. 17), da Universidade Federal de Santa Catarina, a metodologia da literatura deve ser um assunto complexo e bastante arriscado, pois, de outra forma, como se explicaria a ausência de títulos sobre tal assunto? Parece-lhe que

esse tipo de metodologia é algo que se aprende na prática, observando as reações dos alunos e tentando fazer sempre o melhor.

No *Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa* (SENAPULLI), realizado em Poços de Caldas, em 1990, três professores da Universidade Federal de Santa Catarina apresentaram trabalhos problematizando o ensino de literatura norte-americana em universidades brasileiras. Dilvo Ristoff aborda o aspecto ideológico intrínseco ao ensino da literatura dos exploradores do terceiro mundo no Brasil. Esse fato provoca, no professor, sentimentos de inutilidade, deslocamento cultural e posicionamento ideológico vacilante. Para superar o desconforto de se ensinar a literatura do dominador, ele propõe algumas estratégias. A primeira seria o questionamento do cânone, a partir da escolha de textos representantes da minoria norte-americana. A segunda seria configurada pela prática do canibalismo cultural. A terceira, por sua vez, seria desenvolvida através da proposta de estudos em literatura comparada. Haveria, contudo, uma outra estratégia, fundamentada na prática de explicar o ensino de literatura como instrumental para o ensino de língua e justificar a atividade como uma ponte entre culturas em um ambiente de crescente internacionalismo.

No mesmo Seminário, Sérgio Bellei (1990) fala do canibalismo no ensino de literatura norte-americana no Brasil. Canibalismo cultural é uma forma de ler textos estrangeiros na qual o que é estrangeiro é digerido e transformado em uma fonte de energia para a produção da “originalidade”. Assim, a leitura é vista como construção, não apenas como compreensão, sendo uma atividade libertadora e afirmativa. Bellei conclui que talvez seja o momento para a formação de uma “história brasileira da literatura americana”. Ler a literatura estadunidense no contexto brasileiro implicaria um aprendizado não apenas sobre os norte-americanos, mas também sobre os brasileiros e sua identidade cultural.

Ainda nesse Seminário, Susana Bornéu Funck (1990) aponta dois princípios — o preconceito cultural e o estético —, na seleção da literatura norte-americana a

ensinar, além do critério lingüístico de acessibilidade a leitores estrangeiros. Para ela, quando decidimos qual literatura norte-americana a ensinar no Brasil, devemos considerar a variedade da experiência norte-americana, suas preocupações e suas expectativas, além da capacidade de diálogo do aluno brasileiro com o texto.

Essas formulações, feitas no *Senapulli* de 1990, inauguram idéias de extrema importância para o ensino de literatura estrangeira no Brasil, como o canibalismo cultural e o uso dessa literatura sob a ótica comparatista, que constituiria uma inclinação natural, como afirmou a professora Tânia Carvalhal no *Senapulli* de 2003, em Florianópolis. Apesar de originalmente se referirem ao ensino de literatura norte-americana, essas formulações podem também contribuir bastante para o ensino de toda literatura em língua inglesa e, em particular, de Shakespeare.

Dez anos mais tarde, em 2000, na Universidade de Brasília, é realizado o *I Encontro Nacional sobre Ensino de Literaturas de Língua Inglesa*, organizado pela professora Cristina Stevens, indicando um crescente interesse pelo assunto.

Mais recentemente, foram defendidas duas teses de doutorado na Universidade de São Paulo sobre o ensino de literaturas de língua inglesa no terceiro grau. Uma delas, intitulada *Literatura e Sala de Aula: síncope e contratempos – a agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*, foi trabalhada por Vera Helena Gomes Wielewicksi (2002). A autora realiza uma pesquisa etnográfica com o propósito de examinar como a agência discente se dá na sala de aula de literaturas de língua inglesa de cursos de licenciatura em Letras no Brasil. A outra tese é de autoria da professora Clarissa Menezes Jordão (2001), intitulada *A Educação Literária no Lado dos Anjos*. Essa também é uma pesquisa etnográfica e interdisciplinar, envolvendo os saberes da educação pós-moderna e

da crítica pós-estruturalista, que estuda as concepções de literatura e educação literária junto a alunas e professoras universitárias³ e a crítica literária.

A professora Sonia Zyngier, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também vem desenvolvendo trabalhos sobre o ensino de literaturas de língua inglesa, embora o seu enfoque seja a estilística. Sua tese de doutorado — defendida na Universidade de Birmingham, em 1994 — tem como objetivo integrar o conhecimento da lingüística e da teoria literária através da descrição teórica e de sua aplicação na sala de aula. Para ela, uma das formas de abordagem de um texto literário — principalmente nos estágios iniciais, no contexto de literatura estrangeira — consiste em focalizar a atenção na estrutura lingüística do texto.

Na Universidade de São Paulo, a professora Laura Zuntini de Izarra também aborda o ensino de literatura em língua inglesa. Ela ressalta a necessidade de se repensar os papéis de alunos e professores de literatura em um contexto sociocultural e político que focaliza as relações de poder (estética e político-educacionais) geradas pela interação entre alunos e professores. Ela enfatiza, ainda, que não faz mais sentido pensar em uma literatura norte-americana ou inglesa e sim em literaturas em língua inglesa, uma vez que devemos aprender como e por que lidar pedagogicamente com a pluralização da palavra introduzida pelos estudos pós-coloniais. A pedagogia crítica aplicada ao ensino de literatura deverá considerar a disciplina como um produto social e a leitura como um processo também social.

Nesta pesquisa, parto do pressuposto inicial de que Shakespeare não é apenas um autor a mais nas disciplinas de literatura inglesa. Na Universidade Federal de Viçosa, onde leciono, por exemplo, Shakespeare era, até pouco tempo,

³ A autora dessa pesquisa, ao contrário do que prescreve a norma lingüística vigente, faz a opção de usar o genérico feminino. Sua justificativa é a seguinte: “Gostaria simplesmente de com isso conferir alguma visibilidade às mulheres e permitir também aos homens que construam novas subjetividades identificando-se no uso do gênero feminino” (JORDÃO, 2001, p. 1).

ensinado em uma disciplina que também aborda outros autores canônicos de toda a literatura inglesa do século XVI ao XVIII, embora um destaque especial acabe sendo a ele reservado. Às duas disciplinas de literatura inglesa já existentes foi acrescentada mais uma, possibilitando, assim, mais tempo para alguns autores, incluindo Shakespeare.

Num passado recente, a falta de tempo para trabalhar as peças do dramaturgo motivou a realização, em junho de 2001, da *I Semana de Estudos Shakespearianos*, que contou com a presença de renomados estudiosos do tema, entre eles: Aimara da Cunha Resende — professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais —, Marlene Soares dos Santos — professora, também aposentada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro —, e o Professor John Milton, da Universidade de São Paulo. Essa semana acadêmica proporcionou, aos alunos de Literatura Inglesa I e às demais pessoas interessadas, a oportunidade de presenciar discussões variadas sobre Shakespeare na televisão, no teatro e no cinema. O evento foi finalizado com a exibição da peça *Muito Barulho por Nada*, sob a direção de Rogério Falabella, uma experiência única para alguns alunos que nunca tinham assistido a uma encenação de peça teatral.

Na Universidade Federal de São João Del-Rei há uma disciplina sobre o teatro inglês. Ela começa com a moralidade *Everyman*, passa pelo teatro elisabetano, só estudando Shakespeare através de uma comédia e de uma tragédia; mais adiante, visita o século XIX, o realismo de Bernard Shaw; em seguida, Oscar Wilde, a Renascença irlandesa e, ainda, é estudado um pouco do teatro do absurdo e T. S. Eliot. Não há, porém, tempo suficiente para estudar os dramaturgos contemporâneos. A professora da disciplina ressalta que, na medida do possível, tenta mostrar versões fílmicas de Shakespeare para seus alunos.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, são dedicadas 30 horas da disciplina Literatura Inglesa I (séculos XV e XVI) para o estudo do teatro shakespeariano. Já na Universidade de Brasília, há uma disciplina obrigatória

sobre Shakespeare e outros dramaturgos do período — a Literatura Inglesa IV —, além de uma optativa que aborda exclusivamente Shakespeare. Por outro lado, na UNESP — Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho*, campus de Assis — não sobra muito tempo para o estudo do dramaturgo na disciplina regular de literatura inglesa, o que é suprido com cursos de extensão cuja demanda é bastante significativa.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, Shakespeare era visto com os demais autores do século XVI ao XVIII, mas, atualmente, a Professora Thaís Nogueira ministra a disciplina optativa “Shakespeare no Cinema”. É importante ressaltar que, no começo dos anos de 1990, foram oferecidas disciplinas optativas somente sobre as peças de Shakespeare: uma sobre as comédias, outra sobre as tragédias, além de uma terceira sobre as peças históricas. Formou-se um grupo de estudos — apoiado pelo CESH⁴ (Centro de Estudos Shakespearianos) — a partir do qual nasceram novas pesquisas, dentre elas três dissertações de mestrado, de uma das quais fui responsável: *The Various Tempests: from Prospero’s text to Caliban’s resistance*, que trata de apropriações feitas por autores do chamado “Terceiro Mundo” da peça *A Tempestade*, em especial George Lamming. A outra dissertação aborda o uso das peças de Shakespeare nas aulas de leitura para alunos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (*Shakespeare no Subúrbio: carnavalização e polifonia nas aulas de leitura*, de Míria Gomes de Oliveira). A terceira dissertação, intitulada *Caliban e a Fundação da Linguagem: uma leitura da Tempestade*, foi trabalhada por Laraene Alves Tolentino Silva, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, apesar da presença de um renomado pesquisador shakespeariano, o Prof. Dr. José Roberto O’Shea, o dramaturgo inglês é ensinado com outros autores do período, sendo que,

⁴ O CESH foi fundado em 1990. É presidido pela professora Aimara da Cunha Resende e seus afiliados são professores e pesquisadores do dramaturgo inglês.

esporadicamente, é ministrada uma disciplina optativa específica sobre ele. Ressalta-se que, no ensino público superior, a UFSC e a USP são as únicas instituições que oferecem cursos de doutorado em Literaturas de expressão Inglesa no País.

Já na Universidade de São Paulo, existe uma disciplina somente para estudar as obras do dramaturgo, convivendo, até onde foi possível constatar, em harmonia com disciplinas voltadas para o estudo do pós-colonial e dos estudos culturais, dentre outras. A disciplina “Shakespeare e a Crítica”, como o nome já diz, não aborda exclusivamente as peças do dramaturgo inglês, mas também a crítica shakespeariana. Essa disciplina foi criada em 1993 e é geralmente ministrada pelo Professor John Milton. No entanto, neste ano de 2007, será oferecida pela professora Munira Mutran.

Foi possível verificar que a única instituição pública de ensino superior que dedica uma disciplina ao estudo exclusivo de Shakespeare é a Universidade de São Paulo.⁵ É interessante observar que, na USP, essa disciplina obrigatória foi criada independentemente da presença de um professor shakespeariano no departamento.

Devido à limitação da carga horária, as demais instituições públicas abordam o autor em conjunto com outros autores. Poderia haver o interesse da oferta de uma disciplina sobre Shakespeare ou outro autor que privilegiasse a linha de pesquisa de docentes da instituição, caso o tempo determinado para o estudo da literatura estrangeira fosse maior. Com exceção da USP⁶, todos os cursos de Letras com habilitação em inglês no País necessitam ensinar a língua inglesa para seus alunos de graduação, o que dificulta o aumento da carga horária do

⁵ Foi por essa razão que escolhi centralizar a pesquisa de campo nessa universidade, juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina. A escolha da UFSC deve-se também ao fato de, além de possuir o doutorado em inglês, lá lecionar um renomado professor e pesquisador shakespeariano, o professor José Roberto O’Shea.

⁶ Os alunos de inglês da Universidade de São Paulo, teoricamente, já ingressam no curso de Letras fluentes na língua inglesa.

ensino de literatura. Também há de se considerar o grande problema da falta de professores em todos os *cursos de humanas* nas instituições públicas brasileiras.

A questão fundamental sobre o ensino de Shakespeare no Brasil parece não ser exatamente o que ler, uma vez que, na maioria dos cursos de Letras com habilitação em inglês, hipoteticamente, se tem uma carga horária insuficiente para se privilegiar um autor ou outro, seja ele canônico ou não, o que apenas esporadicamente é feito, lançando-se mão de disciplinas optativas. Sublinha-se, também, a possibilidade de existência de alguns professores que, mesmo tendo de ministrar uma disciplina do tipo panorâmica, ignoram o programa e contemplam seu autor favorito. Porém, essa não parece ser a regra. A questão fundamental para nós, professores brasileiros, no que se refere também ao ensino de Shakespeare, parece ser mais como ler, como importar as teorias estrangeiras e contextualizá-las à realidade nacional. Talvez uma saída para a questão da importação seja a postura do *professor antropófago* , aquele que importa as teorias estrangeiras e digere o que interessa à nossa cultura, eliminando o resto, ou seja, promovendo o canibalismo cultural, como argumenta o professor Sérgio Bellei (1990).

Ao ensinar Shakespeare, como reforça Barbara Heliodora (2001, p. 91) em entrevista à revista *Crop* , é importante enfatizar que os alunos não devem ler a assinatura e sim o texto, sempre tendo em mente que ele foi escrito para o teatro e que seu autor foi extremamente popular, sendo que as imagens usadas por ele foram extraídas do cotidiano para alcançar um público diversificado.

O nome Shakespeare carrega consigo tanto valor que, ao iniciar o estudo do dramaturgo, a maioria dos alunos inscritos na disciplina “Shakespeare e a Crítica” (na Universidade de São Paulo) já demonstra ter consciência de que estão lidando

com um grande mito. Ao serem perguntados sobre o que o nome Shakespeare significa para eles, alguns alunos prestaram os seguintes depoimentos:⁷

O maior nome da dramaturgia universal.

Um fenômeno dentro da literatura de todos os tempos.

Um ser humano genial que soube observar a humanidade e levar para os palcos, transformando em arte, todas as preocupações, contradições e aflições humanas, fazendo com que seus escritos sejam sempre atuais.

Um mito da literatura. Para mim, o melhor escritor que já existiu.

Tradição, universalidade, atemporalidade.

Um dos maiores escritores de sua época e, talvez, de todos os tempos.

Shakespeare traduz o que há de mais profundo e belo na literatura universal e principalmente no teatro inglês.

O maior nome da literatura universal. Sua obra abrange todos os continentes e influencia as mais diferentes culturas independentemente de tempo e espaço.

Maior dramaturgo da história e da literatura. Possui uma obra clássica fundamental para a compreensão da cultura ocidental.

Significa o mais famoso escritor de língua inglesa, o que teve maior alcance popular, mesmo nos dias de hoje, mesmo através de adaptações de suas obras.

Shakespeare é um mito, ainda. Todos dizem que é o maior dramaturgo que já existiu, mas acredito que seja necessário desmistificá-lo para entendê-lo.

Como foi possível perceber, ao analisar todas as respostas, os alunos são unânimes ao atestarem a grandiosidade de Shakespeare. Porém, a constatação de que ele ainda é um mito e que para ser entendido precisa ser desmitificado mostra-se bastante pertinente ao nosso estudo. Não há dúvida da importância do

⁷ Foram aplicados questionários durante os anos de 2002 e 2003, para os alunos da disciplina sobre Shakespeare. Estão arrolados alunos do curso de inglês que cursaram a disciplina como obrigatória e alunos de cursos variados que a cursaram como optativa.

autor inglês para o teatro e para a literatura, mas isso não quer dizer que ele deva ser cultuado cegamente, como fazem os bardólatras. Isso significa que o seu ensino crítico retiraria a sua condição de inatingível, e o transformaria no autor da obra que pode e deve ser apropriada e questionada como qualquer outra. Lembremos que o dramaturgo, eleito o homem do milênio, era próximo do seu povo e não representava um nome ligado somente à elite cultural dominante de sua época.

Devemos realçar que os alunos de Inglês reconhecem a importância de Shakespeare. No entanto, também apontam as dificuldades de entender sua linguagem. Entre o coro laudatório do “Bardo” no universo dos questionários respondidos⁸, existe a voz solitária de uma aluna que o acha “um grande escritor inglês, mas apavorante, chato, maçante”.

Nos dias de hoje, mesmo não sabendo o suficiente sobre o autor de *Romeu e Julieta*, muitas pessoas — algumas leigas e outras até da área — acham “chique” lê-lo ou estudá-lo. Essa reação, acompanhada do emprego desse adjetivo, mostra que Shakespeare parece estar distante da maioria das pessoas e que, para elas, só os iluminados conseguem ter acesso a ele. Parece-me que os alunos da USP entrevistados possuem uma visão bem crítica sobre o que representa o autor, o que é importante, por diversos motivos. Uma das principais razões da importância da referida criticidade deve ser atribuída à existência de professores do ensino médio no Brasil que usam uma ou outra obra do autor ou as versões fílmicas de suas peças em sala de aula.

A popularidade do dramaturgo inglês para crianças e adolescentes brasileiros pode ser atestada pelas publicações de adaptações do autor para o público infantil e juvenil, como, por exemplo, as séries *Reencontro Infantil* e *Reencontro Literatura*, da editora Scipione, e a coleção *Shakespeare*, da editora Objetiva. Há o livro infantil *Sr. William Shakespeare: teatro*, da editora Ática, lançado em 2001. Além disso, Marilise Bertin, mestranda da Universidade de São Paulo,

⁸ Cf. Anexo.

publicou com o professor John Milton uma edição adaptada bilíngüe de *Hamlet*, pela editora Disal em 2005, e em 2006, também, a adaptação de *Romeu e Julieta*, sendo que *Otelo* está a caminho.

O nome Shakespeare, desde a *Inglaterra Stuart*, passou a ser associado mais com a instituição da literatura do que com o teatro. Pode até parecer absurdo, mas não é novidade que Harold Bloom (2001, p. 868) defenda a idéia de que o texto shakespeariano é para ser lido e não encenado. Para ele, quando encenada, a peça perde muito da sua riqueza; essa é uma entre as várias posições polêmicas desse renomado crítico norte-americano. Há uma forte corrente contrária a essa e várias têm sido as publicações que lidam com a performance das peças de Shakespeare.

Na Universidade de São Paulo, o professor John Milton oferece aos seus alunos a oportunidade de apresentarem trechos de peças shakespearianas como forma de avaliação final de curso. Alguns alunos têm preferido essa opção ao invés de escreverem *papers*, e o resultado tem sido, além de divertido, muito satisfatório.

John Milton chama a atenção para o fato de que, diferentemente do sistema acadêmico britânico e norte-americano, em que os cursos de Literatura e de Drama caminham lado a lado, no Brasil, no curso de literatura inglesa, somente o texto é estudado. Para ele, “o Drama é quase uma parte irrelevante dos cursos de Literaturas Brasileira e Portuguesa” (MILTON, 1996, p. 123, tradução da autora).

É imprescindível levar em consideração a dimensão cênica de um texto que, como o shakespeariano, foi feito exclusivamente para o teatro. Os alunos parecem sempre apreciar quando o professor cria ou permite que oportunidades sejam criadas para inserir o texto dramático no seu devido lugar, ou seja, no palco e, quando na ausência dele, em uma sala de aula.

Outra tentativa significativa de se resgatar a dimensão teatral do texto shakespeariano é a abordagem que o Professor José Roberto O’Shea utiliza para ensinar as peças do dramaturgo na Universidade Federal de Santa Catarina. Ele

ensina Shakespeare através da perspectiva da performance. É feita uma leitura cerrada do texto, uma tentativa de leitura dramática, e são levantadas algumas possibilidades cênicas. O aluno passa a prestar mais atenção nos personagens em cena, mesmo que não tenham falas naquele instante. Também são observadas as rubricas. O aluno se posiciona como diretor da peça, tomando decisões básicas para o tipo de estória que ele quer contar, como, por exemplo, quais os sentimentos podem ser expressos em determinada fala. O professor também procura explorar questões não trabalhadas pelo texto, uma vez que é limitado o significado dos versos na página, quando comparado às possibilidades cênicas.

Essa abordagem se mostra interessante, pois, além de resgatar o elemento cênico das peças shakespearianas, entra em conformidade com as tendências da educação: transformação do método centrado na aula expositiva em aprendizado através de questionamento; transmissão de informação factual convertida em descoberta de novos conhecimentos; transformação do professor como transmissor de conhecimento em facilitador e guia; transformação do aluno que, de receptor passivo de informação, se engaja no processo de aprendizagem.

Há várias questões a discutir, que dizem respeito à transmissão do conhecimento, à interação professor/aluno, ao desempenho, em suma, ao ensino/aprendizagem como um processo dinâmico. Deve-se sempre levar em conta a importância da auto-reflexão da prática pedagógica. O diálogo com os alunos pode também contribuir bastante para a melhoria do ensino. É preciso pensar a sala de aula do nível superior como um espaço de aprendizagem não só de alunos, mas também de professores.

Parece-me bastante enriquecedora a experiência de avaliação da disciplina feita pelos alunos no final do semestre. A partir das observações do aluno, é possível o progressivo aperfeiçoamento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Testemunhei esse processo de discussão da prática na disciplina

“Shakespeare e a Crítica”. Durante a entrevista, os alunos relataram suas frustrações quanto a essa e outras disciplinas da sua grade curricular.

As primeiras turmas observadas (primeiro semestre de 2002) mostraram-se satisfeitas com a variedade de abordagens utilizadas na disciplina. As aulas expositivas eram intercaladas por outras que consistiam na exibição de um filme que motivava discussões. Foi apresentada uma linha da crítica mais conservadora dos estudos shakespearianos, que, em seguida, seria contraposta com a crítica pós-colonial e marxista.

Foram quatro turmas observadas nesse semestre: duas para a habilitação em inglês e mais duas para os alunos de outras habilitações e cursos. Pareceu-me que os estudantes da disciplina optativa ministrada em português se interessaram mais pelo curso que os alunos do inglês. É verdade que ler a tradução dos textos shakespearianos para os alunos brasileiros se torna bem mais fácil que fazê-lo em inglês. Mas é importante lembrar que, diferentemente do que acontece em outras instituições, os alunos de inglês da USP, supostamente, já deveriam ingressar no curso fluentes no idioma. Em outras universidades, os alunos ainda não adquiriram fluência na língua inglesa quando são expostos à obra do dramaturgo, geralmente na Literatura Inglesa I, que é uma das primeiras a serem estudadas, se não for a primeira literatura estrangeira. Sendo assim, é de se esperar que o impacto sofrido pelos alunos ao serem introduzidos à leitura de Shakespeare em outras instituições brasileiras seja bem maior que na USP.

Além da diferença observada entre os alunos da disciplina obrigatória e da optativa, pude observar também diferenças entre o curso noturno e o diurno. Através de conversas com alunos do curso noturno, constatei o seu constrangimento em usar o inglês para participar das aulas, uma vez que se sentem retraídos e tímidos pelo fato de o professor ser estrangeiro. É, também, passível de observação que os alunos mais fluentes intervêm mais, enquanto os

outros ficam calados, receosos de cometerem erros. Constata-se que os alunos do curso diurno participam mais das aulas.

Uma das dificuldades encontradas pelos alunos do curso ministrado em português residiu na falta de textos críticos sobre o autor em nossa língua. Conseguir as melhores traduções também foi um problema, pois não se encontram, com facilidade, livros no mercado. Por sua vez, o principal problema dos alunos do inglês é a linguagem usada por Shakespeare.

A língua que os elisabetanos usavam para se comunicar é chamada pelos lingüistas de *Early Modern English*. Lingüisticamente, esse inglês está mais próximo de nós do que estaria de Geoffrey Chaucer, que escreveu apenas duzentos anos antes de Shakespeare.

A linguagem da obra de Shakespeare não é fácil nem mesmo para os falantes nativos da língua inglesa. Para os alunos de inglês, envolvidos com a língua estrangeira, já é um pouco complicado entender um texto contemporâneo. Tudo se torna mais complexo quando se trata de empreender as primeiras aventuras em literatura estrangeira usando o texto de Shakespeare sem notas explicativas. A situação poderá ser até desestimulante. Entretanto, o professor pode motivar seus alunos, explicando, primeiramente, algumas particularidades de sua linguagem, usando, para isso, trechos das peças que serão estudadas durante o curso, como fazem alguns professores.

A familiaridade com o texto shakespeariano fará com que o leitor se acostume com a variação na ordem das palavras. Exemplos da referida inversão: “*dear my lord*” no lugar de “*my dear lord*” (*Julius Caesar*, II, i.), “*sweet my mother*” ao invés de “*my sweet mother*” (*Romeo and Juliet*, III, v.). É importante, também, notar que os verbos *hath* e *doth* coexistiam com *has* e *does*, entre outras particularidades.

Outra forma de motivar os alunos seria providenciar edições bilíngües para que eles possam sanar suas dúvidas mais difíceis, comparando o texto em inglês

com o texto em sua língua materna.⁹ Essa experiência tem-se mostrado proveitosa. Uma outra alternativa, que talvez demande mais tempo, seria adotar uma edição anotada, como a *Riverside Shakespeare* e a *New Swan*, e seguir o estudo da peça com os alunos, passo a passo, como fazia a professora Aimara da Cunha Resende, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Para o curso de Literatura Inglesa I, certa vez, aconselharam-me a adotar versões não anotadas, para ensinar Shakespeare. Acreditavam que, com a ampliação das dificuldades, melhor seria. Contudo, o lema “quanto mais difícil, melhor” seja válido, talvez, apenas para mitificar ainda mais o autor e sua obra, e servir a fins etnocêntricos, e não ao questionamento crítico da obra de um grande dramaturgo. Por esse motivo, é compreensível que alguns alunos odeiem Shakespeare sem ao menos conhecerem de fato sua produção.

Hoje, já há algumas edições de Shakespeare no inglês contemporâneo, peças de Shakespeare reescritas em linguagem mais moderna, uma opção para o professor. Essas traduções têm sido muito discutidas, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Alguns professores mais conservadores pensam que o texto shakespeariano não deveria ser alterado, enquanto que os mais abertos têm, com sucesso, utilizado tais edições. No Brasil, ainda não se tem relato de nenhuma experiência semelhante.

Quando se discute a linguagem do dramaturgo inglês, uma das questões levantadas diz respeito ao ensino de Shakespeare — e/ou das literaturas em língua inglesa em geral — na língua materna do aluno. Acredito, entretanto, que estudar o dramaturgo na língua inglesa seria uma tarefa árdua, mas também muito gratificante. Como já foi mencionado, há estratégias a serem utilizadas para amenizar o impacto causado pelo primeiro contato com o texto shakespeariano. Na prática, o uso das edições bilíngües tem sido bem proveitoso.

⁹ Um exemplo de boa edição bilíngüe é a de *Rei Lear*, da professora Aíla de Oliveira Gomes, publicada em 2000 pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Considero muito importante que as aulas de literatura em língua inglesa sejam dadas em inglês, pois é um momento a mais que o aluno terá para, também, aprimorar suas habilidades lingüísticas. Na avaliação de final de curso, um aluno da Universidade Federal de Viçosa declarou que, além de ter compreendido a literatura dada, aprimorou bastante seus conhecimentos da língua estrangeira, até mesmo mais do que nas aulas de língua, uma vez que deveria fazer leituras, participar de seminários e escrever *papers*.

No primeiro semestre de 2003, foram observadas as aulas da mesma disciplina, “Shakespeare e a Crítica”. Naquela oportunidade, alguns alunos se mostraram insatisfeitos quanto à exibição de filmes e quanto à apresentação de seminários no início do curso (fato que não ocorreu no primeiro semestre de 2002). A insatisfação dos alunos acontecia porque, para eles, filmes poderiam ser assistidos fora da sala de aula, não comprometendo, assim, a carga horária da disciplina.

Quanto ao seminário, os alunos ressaltaram que a pesquisa feita pelo aluno é valiosa, mas, na hora de transmitir, a situação se complica, pois alguns alunos não estão preparados para expor seus conhecimentos. Sendo assim, o seminário só é válido quando é efetiva a participação do professor, ajudando na preparação e comentando os resultados. Os alunos enfatizaram a necessidade de maior interação entre professores e alunos na realização das tarefas.

Os alunos sentiram falta de uma maior contextualização histórica do período elisabetano — uma queixa que se estende a todas as épocas estudadas nas disciplinas do Curso de Letras. Todas as observações foram levadas ao responsável pela disciplina que, prontamente, se mostrou interessado em atender, na medida do possível, as reivindicações de seus alunos.

Shakespeare, o mais popular dramaturgo na Inglaterra e nos Estados Unidos, é o mais encenado no mundo. Ele transpõe barreiras lingüísticas e

geográficas com extrema facilidade. Mas o Shakespeare que chega ao Brasil ou à Índia é o mesmo de Stratford?

Como assinalam Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1989, p. 8), em seu livro sobre literaturas pós-coloniais, *The Empire Writes Back*, é conveniente distinguir, hoje, o inglês britânico padrão (“*standard*” *British English*), herdado do império, do inglês (*English*) transformado nos países pós-coloniais. Embora o imperialismo britânico tenha levado ao alastramento da língua, não podemos dizer que o inglês dos jamaicanos seja o mesmo dos canadenses, por exemplo. O inglês grafado na língua inglesa com “e” minúsculo é o código lingüístico que se transformou em uma série de variedades por todo o mundo. A língua inicialmente imposta torna-se outra, uma vez apropriada. Seguindo tal linha de pensamento, talvez fosse pertinente a sugestão de chamarmos de *shakespeare* — com “s” minúsculo — o dramaturgo que é ensinado no Brasil. Enfatizamos, assim, a necessidade de tirá-lo do pedestal da alta cultura e fazê-lo dialogar com o mundo de nossos alunos.

Cabe ao professor a tarefa de facultar a entrada de um shakespeare dessacralizado na sala de aula em qualquer nível. A sala de aula deve manter suas características democratizantes, pois é lugar onde ocorre a veiculação do conhecimento.

Nosso sistema educacional parece favorecer abordagens centradas no professor, detentor de todo o conhecimento. O professor de literatura, principalmente, precisa mostrar/exibir um saber enciclopédico para o aluno que está ali como uma esponja. Não tenho nada contra aulas expositivas, mas, quando somente elas estão presentes, e a voz do aluno é abafada com uma postura autoritária do professor, dá-se a chamada educação bancária, como ressalta Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os

transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2003, p. 58)

Na maioria das vezes, professores de literaturas de língua inglesa já são vistos como possuidores de uma aura especial, por serem mais fluentes que seus alunos na língua estrangeira, além de dominarem a literatura ensinada. O aluno, nessas circunstâncias, precisa assimilar uma língua que não é a sua e a literatura que traz a história e cultura alheias. Quando a atitude do professor privilegia o depósito de conhecimento, a aprendizagem não se dá por completo, pois aprender pressupõe a tomada de posição crítica frente ao que foi aprendido.

Pode parecer estranho para alguns, mas há ainda muitos professores universitários praticando a educação bancária. Cito, por exemplo, a situação que vivenciei quando comecei minha carreira como professora universitária: um aluno me perguntou se eu faria como a outra professora, que pedia para eles repetirem na prova o que ela tinha dito durante as aulas, algo que infelizmente não é tão fora do comum. Graças a exemplos positivos que tive durante a graduação e à experiência que já havia acumulado, pude responder que não era de meu interesse que os alunos elaborassem seus textos usando o que eu tinha dito em sala de aula, mas sim a sua própria visão a respeito do assunto. Durante as provas de literatura que aplicava, os alunos podiam consultar todo o material e, algumas vezes, até pedia que levassem a prova para fazer em casa. Com essas estratégias, os resultados eram excelentes. Confesso que me assustei muito com a atitude da colega, mas acabei percebendo que não era rara no meio acadêmico.

Como lembram alguns alunos e professores, não é raro, no meio universitário, existir alunos que prefiram uma educação bancária, uma vez que parece demandar deles muito menos trabalho. Há o caso das concorridíssimas aulas com professores notáveis, principalmente na USP, nas quais o aluno só ouve,

não podendo nunca contribuir com sua opinião, sua própria leitura ou sua história. A educação bancária pressupõe que o aluno seja uma *tábula rasa*. Mas não devemos confundir aula expositiva com educação bancária. Há momentos em que as aulas expositivas são importantes. Entretanto, o professor deve manter uma postura sempre democrática, dando espaço para que os alunos também se manifestem com perguntas e colocações que, ao final, acabam ajudando na exposição do próprio mestre.

A postura do professor tem uma influência muito grande sobre o grau de desenvolvimento intelectual que o estudante pode alcançar. Minha produção durante a graduação foi bem marcada pela postura dos professores que tive. Sendo bastante incentivada por alguns deles, pude realizar alguns trabalhos originais e criativos. Essa experiência de aluna marcou muito minha trajetória como professora universitária de língua e literaturas de língua inglesa. De acordo com minha experiência (sou professora há 17 anos e atuo na universidade há mais de 10), considero ser necessário estarmos sempre abertos ao diálogo sobre nossa prática. A abertura nos permitirá aprendermos juntamente com nossos alunos, como já dizia Paulo Freire.

Abordar o ensino universitário e usar o pensamento de Paulo Freire me faz lembrar uma das afirmações que a professora Lígia Chiapinni faz em *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Para ela, não seria possível aplicar a pedagogia do oprimido ao nível superior:

Ora, na Universidade, cuja clientela é essencialmente constituída das camadas médias (sobretudo os cursos de Humanas), não se trata de praticar uma pedagogia do oprimido, mas talvez de repensá-la em termos de uma pedagogia do homem médio: de classes médias, de cultura média... E, para começo de conversa, é preciso ter presente que os alunos com que nos defrontamos, na maior parte dos casos, têm como projeto ascender às classes média-alta ou alta, através da educação, estando portanto mais inclinados a se identificar com os interesses dessas do que das classes dominadas. (CHIAPINNI, 1983, p. 25)

Considero que seja possível aplicar as idéias principais de Paulo Freire ao ensino superior, por diversas razões. A primeira delas é que a clientela da universidade, hoje em dia, nos cursos de humanas, parece estar mais heterogênea, com pessoas advindas das diversas classes sociais. Outra razão é que a universidade é um terreno de contestação (GIROUX, 1999, p. 109), e, usando a filosofia do renomado educador, o professor pode tornar sua sala de aula mais democrática em qualquer nível. Não nos esqueçamos de que muitos dos alunos do curso de Letras serão ou já são professores, trabalhando, portanto, com alunos de várias camadas da sociedade. Também como afirma Moacir Gadotti (2001, p. 29), Paulo Freire, “[...] como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo”.

Segundo Paulo Freire, é possível levar os alunos a olhar mais criticamente para a sua própria educação e tomar o controle de sua aprendizagem — nada mais apropriado para o nível superior. A base da filosofia de Freire está no diálogo, uma das condições fundamentais para a formação de uma consciência crítica. O professor e o aluno devem estar em pé de igualdade, e o diálogo entre eles precisa ser uma constante, uma vez que implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual (GADOTTI, 1996, p. 651).

A educação para a libertação pressupõe um antiautoritarismo. O professor, para ensinar literatura (especialmente, Shakespeare, neste caso), deve estar preparado para acolher as experiências de seus alunos para construir uma leitura conjunta ou, pelo menos, permitir que a leitura do aluno sobressaia. A leitura do professor é importante, mas, para a aprendizagem, conta mais a construção do aluno.

O estudo de Shakespeare precisa ser contextualizado historicamente e, ao mesmo tempo, dialogar com a realidade do aluno. Como afirma Northrop Frye, Shakespeare tem dois lados:

[...] um é o lado histórico, pelo qual pertence a um grupo de dramaturgos que trabalhou na Londres elisabetana e escreveu peças para uma audiência que lá vivia naquela época; o outro é o poeta que dialoga hoje conosco, com uma voz vigorosamente contemporânea. Se estudarmos apenas o Shakespeare histórico, o de 1564 a 1616, eliminaremos toda a sua relevância para o nosso próprio tempo e nos esquivaremos de tentar penetrar no maior mistério da literatura: o mistério de como alguém pode se comunicar com eras, espaços e culturas tão afastados de seus próprios. Mas, se pensarmos em Shakespeare apenas como nosso contemporâneo, perderemos uma das maiores recompensas do estudo das humanidades, que é a investigação das convicções e dos valores das sociedades totalmente diferentes da nossa e a percepção de o que elas fizeram com estes. (SANDLER, 1992, p. 13)

1.1. Ensino de Literatura: teorias

Entre os trabalhos que abordam o ensino da literatura na educação superior, destaca-se a pesquisa de Elaine Showalter (2003), professora da Universidade de Princeton, intitulada *Teaching Literature*. Apesar de, em alguns momentos, concentrar-se em técnicas, métodos e oferecer dicas, os méritos da pesquisa de Showalter podem ser observados sob vários aspectos:

- a) a autora aborda o ensino através do acompanhamento de um número representativo de professores universitários, mas, também, de sua própria experiência em sala de aula — podendo assim observar a rotina do ensino superior de literatura de forma mais realista e pertinente;
- b) a autora parte do princípio de que o ensino da literatura na educação superior tem sido uma das áreas que os pesquisadores relegam ao segundo plano. A sua pesquisa é direcionada para a discussão de experiências e elementos que proponham alternativas concretas para os professores universitários, refletindo sobre teorias e métodos passíveis de aplicação em sala de aula de forma imediata;

c) a autora aborda distintamente o ensino de poesia, ficção, teatro e teoria da literatura. O segmento que se refere ao ensino de teatro nos será de especial importância.

A pesquisa de Showalter indica sete elementos principais causadores de grande ansiedade na experiência do ensino superior de literatura: a falta de preparação pedagógica; o isolamento; o medo da exposição frente aos alunos; o conflito entre o ensino e a demanda por publicações; a seleção do material a ser trabalhado; a avaliação do aluno; a compreensão da avaliação feita pelo aluno do curso ministrado. Abordaremos, aqui, de forma sucinta, cada um desses aspectos, pois entendemos que, assim, se formará uma boa base de confronto de experiências com os dados recolhidos entre os professores universitários brasileiros que compõem, como entrevistados, nossa pesquisa.

A mais intensa e profunda ansiedade que a pesquisa de Showalter revela é a falta de preparação pedagógica. O que a própria autora experimenta, assim como muitos dos professores entrevistados, é que a preparação pedagógica nunca é discutida. O tema é quase um tabu. Como define a professora e pesquisadora Jane Tompkins¹⁰, citada por Showalter (2003, p. 5), o ensino da literatura na educação superior era, em sua experiência pedagógica, “Something you weren’t supposed to talk about or focus on in any way, but that you were supposed to be able to do properly when the time came”.¹¹

Showalter acompanha o trabalho de docentes de literatura de diversas universidades, entre elas algumas de grande prestígio, como Yale ou Duke¹², e, entre a maioria dos entrevistados, a opinião é uma só: há um absoluto despreparo na formação do professor pedagogicamente consciente, sendo a universidade um grande celeiro de pesquisadores que deixam o ensino em segundo plano. Dois

¹⁰ O trabalho de Tompkins, autora de *A Life in the School: What the Teacher Learned* — influenciado pela *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire —, é bastante citado por Showalter.

¹¹ “Alguma coisa que você não deveria comentar ou focalizar de maneira alguma, mas que você deveria fazer bem feito quando a ocasião chegasse” (Tradução da autora).

¹² A autora também utiliza a experiência de alguns professores das universidades inglesas em seu trabalho.

elementos especialmente apontados pelos professores entrevistados: a inadequação do modelo de ensino a partir da aula expositiva e a incapacidade em lidar com conceitos que os alunos ainda não dominam.

Muitos dos professores entrevistados por Showalter confessam que utilizam a aula expositiva sem grande participação do aluno, e admitem que geralmente não lidam com um público muito entusiasmado. Alguns professores relatam que, insatisfeitos com esse sistema passivo de ensino, procuram experimentar novas formas, a favor de um ensino mais reflexivo, pautado em discussões, diálogos e trabalhos em pequenos grupos. Quanto aos problemas conceituais, muitos professores relatam que, ao iniciar no ensino superior, acabam por esperar dos alunos da graduação um desempenho mais compatível com os alunos de pós-graduação — erroneamente, supondo que tais alunos possuem conhecimentos teóricos que, na verdade, estão ainda longe de compor seu repertório.

O segundo problema que afeta os professores universitários de literatura é o isolamento que pode, muitas vezes, acompanhar a profissão:

It is not always easy to find out what our colleagues are doing behind those closed classroom doors. Ironically, according to Parker J. Palmer, "Teaching is perhaps the most privatized of all the public professions. Though we teach in front of students, we almost always teach solo, out of collegial sight — as contrasted with surgeons or lawyers, who work in the presence of others who know their craft well. When we walk into our workplace, the classroom, we close the door on our colleagues. When we emerge, we rarely talk about what happened or what needs to happen next, for we have no shared experience to talk about" (SHOWALTER, 2003, p. 9)¹³

¹³ Não é sempre fácil descobrir o que nossos colegas estão fazendo por detrás das portas fechadas de sua sala de aula. Ironicamente, segundo Parker J. Palmer, "Ensinar é talvez a mais privada de todas as profissões públicas. Embora ensinemos na frente dos alunos, nós freqüentemente ensinamos solo, longe da vista dos outros colegas — quando contrastados com cirurgiões ou advogados que trabalham na presença de outros que conhecem bem sua profissão. Quando vamos para nosso lugar de trabalho, a sala de aula, fechamos a porta diante dos colegas. Quando saímos, raramente comentamos o que aconteceu e o que precisará acontecer da próxima vez, porque não temos nenhuma experiência comum sobre a qual falar" (Tradução da autora).

Tal isolamento contribui de forma direta na questão citada anteriormente, a referente à falta de preparação pedagógica — já que, raramente, os professores universitários se encontram para trocar experiências de ensino. Devemos lembrar que os simpósios, congressos e tantos outros eventos freqüentados pelos professores de literatura, geralmente, concentram seus esforços, de forma integral, na troca de informações acerca das pesquisas literárias em curso nas universidades, quase nunca abrindo espaço para a discussão e a reflexão pedagógica — o que leva à terceira dificuldade apontada pelos professores entrevistados: a questão do ensino *versus* a da pesquisa.

Cada vez mais a burocratização da universidade (relação explicitamente visível na vida acadêmica brasileira) coloca o professor sob a tensão do “publicar ou perecer”. O crescimento na carreira, o aumento tanto do salário quanto do prestígio, a liberação de verbas, a boa imagem do departamento, estão sempre muito mais relacionados, senão somente, com o índice de produtividade — que se fundamenta, sobretudo, no volume de publicações dos professores — e não com fatores que levem em conta o desempenho pedagógico. Tal conjuntura leva à situação assim definida por Showalter (2003, p. 11): “We call teaching our job, but we call our research our work”.¹⁴

Alguns professores mencionados por Showalter propõem soluções como pesquisar assuntos que sejam mais propícios às atividades em sala, teoria a qual a autora discorda radicalmente. Outros acreditam que a universidade não oferece estrutura ou incentivo para que o ensino seja tão profissional quanto à pesquisa — e que só quando essa falha for corrigida os professores poderão encontrar a adequação da forma pedagógica. Para Showalter, o desafio é o de tornar a pedagogia tão intelectualmente estimulante quanto à pesquisa.

¹⁴ “Nós dizemos que ensinar é nossa tarefa, mas nomeamos a pesquisa como nossa profissão” (Tradução da autora).

Aqui no Brasil a professora e pesquisadora Lígia Chiappini (1983, p. 29), de forma certa, também declara abertamente que na Universidade a “arte de ensinar é subalterna de outra atividade considerada mais nobre: a investigação”.

Perdidos no mar de publicações e com necessidade de “manter-se em dia” frente aos infinitos novos títulos publicados todos os meses em suas respectivas áreas, os professores de literatura também relatam a dificuldade de seleção do material para seus cursos. A maioria aponta uma situação em comum: o excesso de material selecionado raramente é explorado em todo seu potencial; muitas vezes, assim, expõe-se o aluno a uma visão superficial do todo, ao invés do desenvolvimento de uma visão aprofundada a partir de uma seleção menor de leituras sugeridas. Uma das professoras entrevistadas por Showalter indaga:

How many times, during a rushed semester, have we caught ourselves thinking, ‘Well, even if we don’t have time to cover this (author, text, idea) in class today, I have at least assigned it and can therefore be satisfied that my students have been exposed to it’. Such thinking may enable us momentarily to assure ourselves that we have done our duty and thereby covered our professional behinds, but the distress we experience later on discovering how little an impression the author, text or idea made on our students proves how superficial our rationalization was. (SHOWALTER, 2003, p. 12)¹⁵

A falta de preparação pedagógica também é responsável pela maior ansiedade dos professores de literatura: o medo da exposição frente à classe. Professores detentores de conhecimento — muitas vezes nomes de referência em suas respectivas áreas — demonstram, no entanto, insegurança em sua função mais vital (a organização da aula) e relatam experiências desgastantes, desde o medo do julgamento dos alunos até pesadelos e tremores perante a classe.

¹⁵ Quantas vezes, durante um semestre corrido, nós fomos pegos pensando - bem, mesmo que não tivermos tempo para cobrir este (autor, texto, idéia) na aula hoje, pelo menos ele já foi pedido e posso então considerar que meus alunos já foram expostos ao mesmo. Tal pensamento pode assegurar-nos momentaneamente que fizemos nossa obrigação e dessa forma não nos comprometemos, mas a angústia que experimentamos mais tarde ao descobrirmos quão pequena foi a impressão que um autor, texto ou idéia produziu no nosso aluno, acaba provando o quão superficial foi nossa racionalização (Tradução da autora).

Finalmente, a forma de se avaliar o aluno e, também, como compreender a avaliação feita pelo aluno do curso dado, são fatores de *stress* e insegurança apontados pelos professores entrevistados por Showalter. Não poderia ser diferente, já que ambos os elementos são apenas resultados naturais de uma pedagogia tão pouco explorada quanto a do ensino de literatura nas universidades.

No capítulo 2 de *Teaching Literature*, Showalter discute algumas das teorias referentes ao ensino universitário da literatura. A primeira pergunta que a autora lança é: por que ensinar literatura? Como a autora lembra, o ensino da literatura de língua inglesa nas universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos adquiriu diferentes objetivos desde sua implantação — sendo freqüentemente associado a um desejo de propagação de valores morais, cívicos e, claro, religiosos, nacionalistas e políticos. O ensino da literatura tem, desde sempre, apoiado projetos políticos — tanto de intenções direitistas, como o *New Criticism*, que nos Estados Unidos afastou a literatura da política nas décadas de 1940 e 1950, quanto de intenções esquerdistas, como os estudos das literaturas das minorias ou feminista das décadas seguintes.

Mas os professores de literatura não entram em conflito apenas com os seus valores políticos e os das instituições onde atuam. Há, também, o conflito provocado pelas suas preferências pessoais e os interesses e expectativas dos alunos. Alguns professores privilegiam a teoria, enquanto outros focam simplesmente as ficções de que mais gostam. Muitas vezes, o professor de literatura se torna tão autocentrado que não consegue atingir o interesse e a reflexão dos alunos, perdendo grande parte do aproveitamento do curso pelo aluno em prol de interesses relativos à sua pesquisa, ou, simplesmente, ao seu gosto pessoal. Tal problemática nos leva à segunda pergunta de Showalter: o que nós queremos que nossos alunos aprendam?

A pesquisa da autora revela que, quando confrontados com tal indagação, os professores tendem a responder: “Romantismo”, ou “Teatro Moderno”, ou “Teoria Literária”. Os professores mostram uma preocupação excessivamente voltada para o aprendizado do programa proposto, colocando em segundo plano a capacidade do aluno de lidar com textos, argumentar, refletir. Tal abordagem distancia-se das propostas pedagógicas contemporâneas mais valorizadas. Showalter cita o professor Wilbert McKeachie, para quem o objetivo de um curso não deve ser conteudístico, mas facilitador da aprendizagem e da reflexão do aluno. Showalter complementa:

That means coming at the subject from the point of view of the student, rather than the teacher. If, for example, our objective is “to introduce students to the development of literary theory”, that is actually a “statement of what we want to do”. Overall, our objective in teaching literature is to train our students to think, read, analyze, and write like literary scholars, to approach literary problems as trained specialists in the field do, to learn a literary methodology, in short to “do” literature as scientists “do” science. (SHOWALTER, 2003, p. 24-25)¹⁶

Showalter, então, organiza uma lista de objetivos que devem ser almeçados no ensino de um curso de literatura. Julgamos relevante a exposição de tais objetivos. São eles: como reconhecer as diferenças complexas e sutis no uso da língua; como ler a linguagem figurativa e distinguir entre o sentido literal e metafórico; como procurar conhecimento extra sobre obras literárias, os autores, o conteúdo, ou interpretação; como detectar as conjecturas culturais subjacentes em textos de tempos e sociedades diferentes, e no processo de se tornar ciente de suas próprias conjecturas culturais; como relacionar obras aparentemente díspares,

¹⁶ Isso significa abordar a matéria do ponto de vista do aluno, ao invés do professor. Se, por exemplo, nosso objetivo é “introduzir os alunos ao desenvolvimento da teoria literária”, isto é, na verdade, uma “afirmação do que queremos fazer”. De modo geral, nosso objetivo em ensinar literatura é treinar nossos alunos a pensar, ler, analisar e escrever como literatos, a abordar problemas literários como especialistas treinados no campo fazem, a aprender metodologia literária, resumindo, a “fazer” literatura como os cientistas “fazem” ciência (Tradução da autora).

sintetizando idéias que as conectam a uma tradição ou período literário; como usar modelos literários como referências culturais, para comunicar com outros ou para clarear a própria idéia; como pensar criativamente sobre problemas usando a literatura como uma forma de ampliar a própria experiência e o conhecimento prático; como fazer uma leitura minuciosa com atenção para o uso detalhado da dicção, sintaxe, metáfora e estilo, não somente em obras de alta literatura, mas decodificando o fluxo de linguagem a que todos na sociedade moderna estão expostos; como elaborar textos literários próprios, sejam eles criativos ou críticos; como pensar criativamente dentro e além dos estudos literários, fazendo algumas conexões entre a obra literária e a própria vida; como trabalhar e aprender com os outros tendo a literatura como um centro para discussão e análise; como defender um julgamento crítico contra a opinião formada de outros (SHOWALTER, 2003, p. 26-27).

Showalter prossegue a discussão refletindo sobre os três modelos mais utilizados no ensino da literatura, nomeados como teorias centradas no conteúdo, teorias centradas no professor e teorias centradas no aluno.

Nas teorias centradas no conteúdo: obviamente, o ensino da literatura é, em grande parte, sustentado pelos conteúdos teóricos de cada curso. Entretanto, tal foco se torna um problema quando o professor personifica o depositante de todo o conhecimento, e, os alunos são abordados como meros depósitos de idéias concebidas pelo outro — o que Paulo Freire costumava chamar de “modelo bancário” de educação¹⁷ — causando uma atmosfera de imposição e autoritarismo. Essa abordagem pedagógica costuma atropelar a sensibilidade e o senso crítico dos alunos, impedindo-os, desta forma, de exercerem um amadurecimento argumentativo.

Quanto às teorias centradas no professor: o modelo privilegia a capacidade de apresentação e exposição do docente. Uma boa oratória é uma qualidade que a

¹⁷ Cf. página 51.

maioria dos professores deve perseguir, mas fazer dessa habilidade uma ferramenta que o coloca como ator solo de *seu* espetáculo irá, igualmente, prejudicar a formação do aluno como sujeito reflexivo e argumentativo — além de não proporcionar qualquer possibilidade de avaliação do andamento do curso, já que os alunos quase nunca se posicionam.

As teorias centradas no aluno são o modelo mais valorizado pela pedagogia moderna, pois ao envolver o aluno no processo de aprendizagem, também são transferidos os mesmos valores como respeito, democracia e responsabilidade. Neste modelo, a qualidade do ensino do professor é avaliada pela qualidade da aprendizagem do aluno. O aluno, além de ser convidado a se engajar em discussões e, constantemente, a dividir suas reflexões, pode também, muitas vezes, sugerir conteúdos e modelos de exercícios. Assim, como observa Showalter (2003, p. 36) na esteira de Paulo Freire, professores e alunos se tornam, juntamente, responsáveis por um processo no qual todos crescem.

1.2. Ensino de Literatura: métodos

Em seu terceiro capítulo de *Teaching Literature*, Elaine Showalter discute os métodos de ensino da literatura na educação superior.

Primeiro dado levantado, bastante óbvio: quase sempre, ou sempre, a preparação do conteúdo do curso esbarra nas pressões externas relacionadas a tempo, recursos financeiros, espaço, datas de matrícula, competições departamentais e acesso às fontes de pesquisa.

Com tantos fatores externos de pressão, os professores (principalmente os que se iniciam na profissão) tendem a preparar seus cursos pelo menos um semestre antes do início das aulas, fator que tende a comprometer a qualidade de ensino. O intervalo entre a preparação e o início do curso pode distanciar o professor dos conteúdos escolhidos, caso não haja um sério trabalho de revisão de material imediatamente antes e durante o decorrer do semestre. Muitas vezes, uma preparação de aula “em cima da hora”, pode ser até mesmo mais eficiente que uma preparação com uma antecedência “tão segura” de tempo.

Part of the question is whether we teach from our area of research specialization, and make teaching a subset of research, or whether we make teaching an exploration for us as it is for our students. There are advantages and disadvantages to each approach. All of us have had the experience of reading a book the night before class, just one breathless step ahead of the students, and discovering that our teaching suddenly seems electric and the students are lit up with excitement. Teaching new material works, because we are teaching a way of reading, and modeling the way a trained professional thinks about understanding and analyzing literary texts. (SHOWALTER, 2003, p. 45)¹⁸

Um outro problema apontado por Showalter é que uma grande familiaridade com o material a ser ensinado pode também ser uma faca de dois gumes: o professor está tão mergulhado na obra que pode não acompanhar a visão e os questionamentos que brotarão de um primeiro contato com a mesma. Para exemplificar esta dificuldade, Showalter cita o depoimento de uma professora do King's College de Londres, Ann Thompson, especializada em Shakespeare, sobre ensinar *Hamlet*:

¹⁸ Parte da questão é se ensinamos a partir da nossa área de especialização, e fazemos do ensino uma subárea da pesquisa, ou se fazemos do ensino uma exploração para nós, como é para os alunos. Existem vantagens e desvantagens em cada abordagem. Todos nós já tivemos a experiência de ler um livro uma noite antes da aula, apenas um passo à frente dos alunos, e acabar descobrindo que nossa aula de repente parece vigorosa e os estudantes ficam mais estimulados. Ensinar material novo funciona, porque nós estamos ensinando uma forma de ler, e moldar a maneira que um profissional treinado pensa sobre o entendimento e a análise de textos literários (Tradução da autora).

I find that I know it almost too well for the purpose, it is virtually impossible for me to imagine what it must be like to read the play for the first time, and I am capable of becoming impatient with students' perfectly reasonable desires to discuss topics which for me have become tedious through over familiarity. (SHOWALTER, 2003, p. 45)¹⁹

Outro tópico discutido por Showalter é a condução da primeira aula. Muitos professores a utilizam somente para explicar qual será o conteúdo do semestre, a metodologia em aula, as formas de avaliação etc., e até mesmo dispensam o aluno antes do término regular. Showalter acredita que esta é uma abordagem equivocada, pois é justamente na primeira aula que o professor deve estimular o aluno para o que virá a seguir. Entre as fórmulas de estímulo, Showalter sugere trabalhar com um fragmento “poderoso”, memorável, de uma das obras inclusas no programa do semestre. A primeira aula pode ser, também, uma oportunidade de engajar os alunos de forma mais participativa no curso, procurando saber quais são as suas expectativas em relação ao semestre e se gostariam de fazer sugestões de atividades em sala. Desta forma, o aluno poderá sentir que também representa uma parte ativa do processo de aprendizagem.

Sobre a “retórica do ensino”, Showalter divide sua discussão em três tópicos: aula expositiva, discussões e modelos. Abordaremos brevemente tais pontos.

Showalter volta a insistir nos aspectos negativos da aula sustentada apenas pela aula expositiva: é preciso lidar com problemas de falta de atenção, memória e incapacidade de foco. Tais problemas não são, necessariamente, relacionados ao desestímulo de alguns alunos, mas à baixa capacidade de reter as informações de uma aula expositiva, por um longo período, inerente a qualquer pessoa. Pesquisas apontadas pela autora revelam que o tempo de retenção de informações começa a cair rapidamente depois de dez minutos e, por isso, é sempre necessário estimular

¹⁹ Eu acho que sei a peça tão bem que é impossível para eu imaginar como deve ser lê-la pela primeira vez, e sou capaz de ficar impaciente com os desejos mais que justos dos alunos de discutir tópicos que para mim se tornaram tediosos devido à tamanha familiaridade (Tradução da autora).

de alguma forma a atenção dos alunos — através de intervalos ou de uma mudança na abordagem do assunto, por exemplo. Além disso, tais pesquisas também concordam que a retenção de informações é muito maior quando surgida a partir de discussões. Outro problema é que, se as aulas forem somente expositivas, os alunos jamais serão capazes de resolver ou refletir sobre questões ou dificuldades individuais.

Entretanto, muitas vezes, a aula expositiva parece ser a solução mais adequada, como, por exemplo, quando o número de alunos é muito elevado. Neste caso, para um melhor aproveitamento, Showalter (2003, p. 51-52) aponta os principais conselhos encontrados nos livros de pedagogia pesquisados por ela: uma estrutura clara e um roteiro; uma lista de objetivos; avisos freqüentes; *handouts*, especialmente com espaços para os alunos responderem perguntas, resolverem problemas ou incluir suas próprias anotações; uma mudança de material ou abordagem a cada quinze minutos; estratégia para participação dos alunos — pequenos grupos, resolução de problemas, dar exemplos, perguntas e respostas; uso de material audiovisual, com instruções sobre o que procurar; alunos deliberam sobre várias propostas.

Se há um consenso de que a aula orientada por discussões seja mais eficaz do que a aula expositiva, isso não quer dizer que tal aula, magicamente, tenha resultados. É preciso igualmente prepará-la, ponderar seus objetivos e criar uma atmosfera de respeito, confiança e parceria em sala. Showalter recolheu, de suas entrevistas com inúmeros professores, algumas técnicas de discussão que se diferenciam do estilo mais comum, o debate entre professor e alunos: abrir a aula com uma pergunta em foco e deixar que os alunos reflitam e escrevam sobre ela, ou propor discussões em pares ou em pequenos grupos de alunos. É preciso haver sensibilidade para que o professor descubra o meio mais eficiente de fazer a discussão aflorar.

Outro ponto em que Showalter verifica um grande despreparo pedagógico dos professores universitários sustenta-se no que a autora nomeia de modelo, ou seja, a preocupação em guiar os alunos no momento em que devem produzir bons textos ou análises. Showalter recomenda que os professores disponibilizem trabalhos de qualidade de análise literária — de ex-alunos ou até mesmo próprios — para que os estudantes possam adquirir a consciência sobre os modelos de estrutura e de conteúdo que devam almejar. Apesar de ser esta uma técnica quase óbvia, a autora aponta que, para alguns professores, esta é uma possibilidade nunca utilizada, ou mesmo cogitada.

1.3. Ensinando drama

Finalmente, dentro das questões pedagógicas que Showalter levanta, queremos discutir os elementos relacionados ao ensino específico do teatro.

O capítulo de *Teaching Literature*, voltado a essa questão, começa observando os pontos em comum entre a sala de aula e o teatro:

Teaching drama is also a paradigm for active learning and the reflective teaching of literature, because teaching is itself a dramatic art and it takes place in a dramatic setting. As Kenneth Eble points out, 'it is commonly forgotten that the classroom offers the rudiments of a stage. In auditoriums, used as classrooms, everything is there, including curtains and lights. There is little to be lost and much to be gained in using the classroom, when appropriate, as theater.' The professor is also an actor, with teaching assistants as the supporting cast, and students as the audience. The classroom space with its entrances and exits, the teaching hour with its rhythms of exposition and climax, relate to the theater and illuminate the theatrical experience. For the teacher of dramatic literature, the theatrical metaphor is reflected in the structure of the learning

experience; and we waste much of our potential if we do not take advantage of these parallels. (SHOWALTER, 2003, p. 79)²⁰

A relação entre aula e performance no ensino da literatura dramática começou a ser desenvolvida na década de 1960 por Homer Murph Swander, que divulgou sua teoria através de uma série de *workshops*. Tal paralelo foi sucessivamente desenvolvido por vários professores universitários durante as décadas seguintes. Entre as muitas formas de relacionar o ensino ao teatro, os professores pesquisados e entrevistados por Showalter revelam as seguintes abordagens:

- a) leituras dramáticas de cenas;
- b) envolvimento de professores e alunos em interpretações de personagens, estruturas e ações;
- c) produções de peças, na íntegra, feitas por estudantes;
- d) uso de filmes e vídeos;
- e) uso de leituras de peças em CDs;
- f) idas ao teatro;
- g) o estudo das várias produções de determinada peça;
- h) convites para que atores, dramaturgos ou outras pessoas envolvidas com o universo do teatro façam palestras ou discussões com os alunos.

²⁰ Ensinar drama é também um paradigma para uma aprendizagem ativa e um ensino reflexivo de literatura porque o próprio ensino já é em si mesmo uma arte dramática. Como Kenneth Eble declara, “geralmente se esquece que as salas de aula oferecem os rudimentos de um palco. Em auditórios usados como sala de aula tudo está lá, incluindo cortinas e luzes. Temos pouco a perder e muito a ganhar em usar a sala de aula, quando apropriado, como teatro.” O professor é também um ator, com assistentes de ensino como grupo de apoio e alunos como a platéia. O espaço da sala de aula como as entradas e saídas, o horário da aula com seu ritmo de exposição e o clímax remetem ao teatro e ilumina a experiência teatral. Para o professor de literatura dramática, a metáfora teatral é refletida na estrutura da experiência de aprendizagem; e perdemos muito de nosso potencial se não aproveitarmos esses paralelos (Tradução da autora).

Tais professores argumentam que trazer a experiência do teatro para a sala de aula — ao invés de apenas se concentrar no estudo do texto e do material teórico — faz com que as aulas se tornem mais estimulantes e interativas.

Um dos professores entrevistados por Showalter, o especialista em Shakespeare Larry Dawson, afirma que as relações entre performance e texto também devem ser estudadas. Isso significa que a isolada consideração, apenas, do material escrito poderá induzir a algumas perdas na trajetória — pois enquanto o texto de ficção pode dimensionar uma série de elementos (estados de espírito dos personagens, por exemplo), o texto teatral, ao contrário, muitas vezes, permite vislumbrar escolhas que serão feitas somente na performance. Por conta disso, o estudo da performance ajuda a elucidar muitas facetas ou possibilidades do texto teatral.

Alguns professores entrevistados por Showalter são ainda mais radicais, afirmando que o texto teatral somente pode ser compreendido através da experiência da performance, colocando os alunos nos papéis de atores, diretores, iluminadores etc.

Entretanto, é preciso que as aulas sejam bem preparadas e tragam o aluno para um posicionamento ativo — pois a mera exibição de uma peça, ou de um vídeo, assim como uma palestra com um dramaturgo, pode simplesmente fazer com que o grupo sintam-se confortável em apenas observar, e não conduzir, juntamente com o professor, uma discussão pertinente ao conteúdo em questão.

Há certamente um contraponto às teorias relatadas anteriormente: alguns professores acreditam que o texto deva ser priorizado em sala:

The performative approach, which emphasizes the dialog in a play, does not, of course, prelude or exclude other ways of teaching at the same time. Many teachers of drama actually prefer to emphasize the reading of plays, which gives value to every detail of the text. Ann Thompson, of King's College London, is among those who have critiqued the consensus that "the *right way* to teach Shakespeare was through performance and classroom workshops", and noted the "almost total absence of literary

theory and cultural politics". Graham Aitken, who teaches at Chester College in England, argues that "a particular reader will always have an advantage over any theater in the world no matter what the resources of the theater", because reading offers more imaginative freedom. (SHOWALTER, 2003, p. 86) ²¹

1.4. Por que ensinar Shakespeare no Brasil?

Notwithstanding a long history of challenges to his cultural authority, Shakespeare has been a celebrity for just about as long as the social state of being a celebrity has existed (Michael Bristol, em *Big-time Shakespeare*) ²²

Antes de tentarmos responder à pergunta por que ensinar Shakespeare no Brasil, talvez fosse necessário pensarmos em responder por que ensinar literatura, de um modo geral, em um mundo cada vez mais informatizado e globalizado. Considero que uma das principais razões seja a de que a literatura engloba vários outros saberes e, dessa forma, contribui para ampliar os horizontes dos leitores. Roland Barthes reforça essa formulação:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico,

²¹ A abordagem pela performance, que enfatiza o diálogo em uma peça, obviamente não introduz ou exclui outras formas de ensinar a peça ao mesmo tempo. Muitos professores de drama na verdade preferem enfatizar a leitura das peças, o que valoriza cada detalhe do texto. Ann Thompson, do King's College de Londres, está entre aqueles que têm criticado o consenso de que "a forma certa de ensinar Shakespeare era através da performance e de *workshops*", e notou uma "ausência quase total de teoria literária e políticas culturais." Graham Aitken, que ensina no Chester College na Inglaterra, afirma que "um leitor em particular irá sempre ter uma vantagem sobre qualquer teatro no mundo", não importam quais os recursos do teatro, porque ler oferece mais liberdade imaginativa (Tradução da autora).

²² Não obstante uma longa história de desafios à sua autoridade cultural, Shakespeare tem sido uma celebridade por tanto tempo quanto o estado social de ser uma celebridade existe (BRISTOL, 1996, p.3, tradução da autora).

antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário. (BARTHES, [s.d.], p. 18)

Além de incorporar vários outros saberes, a literatura também, como afirma Antonio Cândido (1995, p. 249), “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E continua ele:

Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual passamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto à dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Como Elaine Showalter afirma, no passado a maioria dos educadores concordava que ensinar literatura era uma forma de fazer com que as pessoas fossem melhores seres humanos e melhores cidadãos.

Além do conhecimento que a literatura pode nos dar e de nos tornar melhores até certo ponto, a literatura também nos proporciona prazer, como diz Terry Eagleton (1997, p. 263): “a razão pela qual a grande maioria das pessoas lê poemas, romances e peças, está no fato de elas encontrarem prazer nesta atividade”. O *dulce et utile* de Horácio está sempre presente quando tentamos justificar o estudo da literatura, apesar de que, no ensino de literatura no nível superior, o prazer passe a ser constantemente menosprezado. Creio, todavia, ser importante que os alunos gostem do que estão estudando para que tenham um maior aproveitamento.

Voltamos ao questionamento inicial: por que ensinar Shakespeare? Para os ingleses, como expõe Bob Allen (1991, p. 44) em *Shakespeare in the Changing Curriculum*, ensinar Shakespeare é uma obrigação moral, pois a obra do dramaturgo é a parte central do patrimônio que é a literatura inglesa. É importante mencionar que essa opinião é respaldada também por colegas e alunos de Allen. O poder do que se pode chamar de “indústria shakespeariana” é tão forte, ao ponto da imagem de Shakespeare aparecer em cartões de crédito de alguns bancos no Reino Unido e, ainda, uma cena de *Romeu e Julieta* ser estampada no verso de uma nota de 20 libras.

Para nós, brasileiros, não há nenhuma obrigação moral comparável com o que ocorre nos países de língua inglesa que nos compele a ensinar o dramaturgo, mas talvez sua presença viva na literatura nacional, na telenovela, no cinema e nos palcos possa justificar o porquê ensiná-lo nas universidades brasileiras. Parece que a importância de Shakespeare é indiscutível, uma vez que até no Exame Nacional de Cursos, o Provão²³, era cobrado conhecimento sobre sua obra.

Como já foi mencionado, a influência de Shakespeare na cultura se estende muito além da literatura. Ele também pode ser considerado um grande “mestre do entretenimento”, como diz Stanley Wells, em capítulo intitulado “O deus de nossa idolatria”, do livro *O Rosto de Shakespeare*, de Stephanie Nolen *et al.*:

Pode-se dizer que há uma dimensão não escrita em suas peças, uma abertura à interpretação que em parte explica o infindável fascínio que elas exercem sobre público e atores igualmente. Um ator que interprete Hamlet pode dar ênfase a aspectos mais líricos ou a aspectos mais duros do papel, pode passar a idéia de que seu personagem adquire maturidade ao longo da peça ou que simplesmente sucumbe sob o peso que lhe cabe carregar. Shylock pode ser apresentado como uma figura satírica ou pode assumir dimensões trágicas. Otelo pode ser um mouro

²³ O Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão) foi um exame aplicado aos formandos no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que se refere aos resultados do processo ensino-aprendizagem. Como foi possível perceber, no ano de 2002, a questão 29 da prova do curso de Letras abordou diretamente a peça *Rei Lear*, de Shakespeare. (Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provão/>>.)

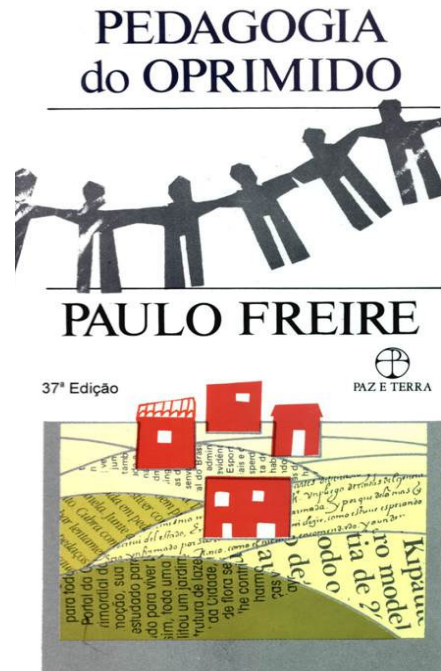
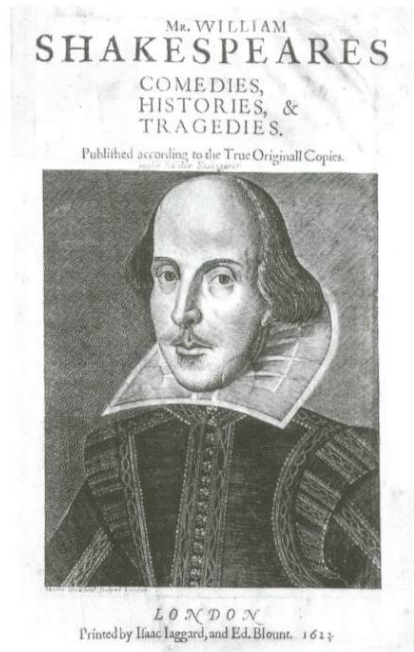
nobre ou um assassino equivocado. Shakespeare sabia que os textos que escrevia podiam adquirir vida própria tão logo começassem a ser ensaiados (WELLS, 2004, p. 42).

O texto shakespeariano, no palco ou na sala de aula — algumas vezes transformada em teatro — ganha dimensões múltiplas. O aluno aprende mais e de forma mais prazerosa, pois quando falamos da dramaturgia de Shakespeare devemos ter em mente que ele escrevia para o palco. Suas peças foram publicadas em volume único — chamado *Primeiro Fólho*, edição das trinta e seis peças feita em 1623, somente sete anos após sua morte. Antes disso, houve a publicação das peças separadamente em *Quartos*, para serem usadas por atores que não pertenciam a companhia de Shakespeare.

Conforme a professora Ligia Chiapinni afirma,²⁴ quem trabalha com literatura e ensino deve se perguntar sempre o que é literatura, para que e por que estudá-la. Todos têm direito à alta literatura e, ainda, segundo ela, o professor de literatura deve fazer com que seus alunos desconfiem sempre de discursos que possam vir a enganar, principalmente daqueles que pregam uma suposta neutralidade, como eu preferiria ressaltar.

Nesse capítulo tentei levantar algumas questões sobre o ensino de literatura e da dramaturgia shakespeariana em particular. Sabe-se que o assunto é vasto. Contudo, talvez, o presente esforço possa ser considerado um simples convite ao debate dessas questões.

²⁴ Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 02 de dezembro de 2004, intitulada *Literatura e Ensino*.



Capítulo 2

☞ *Shakespeare e Paulo Freire: confluências?* ☞

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as 'guarda'. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

(Paulo Freire, em *Educação e Atualidade Brasileira*)

Aproximar dois nomes tão distintos, um da área literária e do teatro e o outro da educação, pode até parecer absurdo à primeira vista. No entanto, é necessário tentar transpor barreiras com o pretexto de instigar um debate mais amplo sobre o ensino de literaturas de língua inglesa no nível superior no Brasil.

Além disso, é importante lembrarmos que poucas são as pesquisas realizadas na universidade que discutem o ensino universitário em geral, ao contrário dos numerosos trabalhos produzidos sobre o ensino fundamental e médio. Provavelmente, é bastante pertinente para o nosso trabalho a observação da professora da Universidade de São Paulo, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1993, p. 14), em *O Ensino das Artes nas Universidades*, quando afirma que a universidade tem dificuldade de ver a si mesma.

A pergunta ainda se recusa a calar: por que aproximar Shakespeare e Paulo Freire, como personagens principais deste trabalho, juntamente com alunos e professores do nível superior?

Em primeiro lugar, ambos tiveram indubitável influência em suas respectivas áreas, até extrapolando-as. Em segundo lugar, a aplicação da filosofia

de Paulo Freire pode fazer com que o ensino do dramaturgo inglês seja trazido para bem mais próximo da realidade brasileira. A universidade (o mundo das letras anglo-germânicas e os estudos literários) também merece desfrutar das idéias desse renomado pedagogo brasileiro que, mesmo advindo da classe trabalhadora, destacou-se mundialmente.

É bem verdade que o trabalho do/a pesquisador/a aumenta consideravelmente quando se tenta percorrer mais de uma área do saber. Ensaiai invadir a catedral causa muita inquietude, porém também pode proporcionar rara satisfação. Questiono-me se algum dia entenderei, pelo menos, uma ínfima parte das obras de Shakespeare, apesar de ter contato com sua obra há um tempo considerável. Já Paulo Freire, como havia mencionado, foi um encontro tardio, porém não menos apaixonante.

É importante ressaltar que Shakespeare foi um dramaturgo eminentemente popular nas eras elisabetana e jacobina. Suas peças eram escritas para todas as classes sociais, dos monarcas aos mais humildes cidadãos. Além disso, devemos lembrar que o teatro, como define bem o pesquisador francês Jean Duvignaud, em *Les Ombres Collectives: Sociologie du Théâtre*, é “[...] uma arte ‘enraizada’, a mais engajada de todas as artes na trama viva da experiência coletiva, a mais sensível às convulsões que abalam uma vida social em estado permanente de revolução. O teatro é uma manifestação social” (DUVIGNAUD, *apud* SANTOS, 1994, p. 71).

Já Augusto Boal, renomado diretor de teatro, chama atenção para o caráter político de uma peça shakespeariana, bastante popular pela sua estória de amor: “Continuo fazendo teatro político, isso é inevitável para um artista de teatro. Uma cena de amor entre Romeu e Julieta também é política, não no sentido do panfleto, mas da perspectiva de mundo.”²⁵

Como já mencionado, estudar a dramaturgia shakespeariana à luz do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire pode parecer estranho, em um

²⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1603200128.htm>>. Acesso em: 10 maio 2005.

primeiro momento, devido à canonicidade do autor inglês, sendo ele também um grande ícone da cultura do dominador na atualidade. No entanto, aproximações são necessárias, sempre tendo em vista a possibilidade de uma educação cada vez mais libertadora.

2.1. O pensamento freireano

Against the treason of modern reason, Freire aligns the role of the educator with that of the organic intellectual. It should come as no surprise, then, that - against perspectives generated in the metropolitan epicenters of education designed to serve and protect the status quo - Freire's work has, even today, been selected for a special disapprobation by the lettered bourgeoisie and epigones of apolitical pedagogy as a literature to be roundly condemned, travestied, traduced, and relegated to the margins of the education debate. That Freire's work has been placed under prohibition, having been judged to be politically inflammatory and subversive, is understandable given the current historical conjunction. But it is not inevitable.

(Miguel Escobar, em *Paulo Freire on higher education*)²⁶

²⁶ Contra a traição da razão moderna, Freire alinha o papel de educador com o de intelectual orgânico. Não deveria ser nenhuma surpresa, então, que — contra as perspectivas geradas nos epicentros metropolitanos de educação moldados para servir e proteger o status quo — a obra de Freire até hoje tem sido escolhida para uma desaprovação especial pela burguesia letrada e pelos discípulos da pedagogia apolítica como uma literatura a ser totalmente condenada, travestida, traduzida, e relegada às margens do debate educacional. Que a obra de Freire tem sido proibida e julgada como politicamente inflamatória e subversiva é compreensível dada a atual conjuntura histórica. Mas não é inevitável. (Tradução da autora).

A obra citada foi escrita em 1994, porém podemos considerar a afirmação ainda pertinente. Como verificou Taíse Figueira Motta (2005), apesar de sua grande influência no campo educacional — especificamente na área do ensino de leitura — e de seu capital simbólico significativo, Paulo Freire quase não aparece na bibliografia dos trabalhos do periódico que analisa (*Trabalhos em Lingüística Aplicada*, período 1983-1997).

Muito se tem escrito sobre o pensamento freireano em todo o mundo. No entanto, em muitos casos, o aluno do curso de Letras não ouve falar desse grande pedagogo durante sua graduação, mesmo nas disciplinas de licenciatura nas Faculdades de Educação (esse foi meu caso). Muitas vezes, até os cursos de pós-graduação de diversas instituições brasileiras, principalmente no contexto de literaturas de línguas estrangeiras, silenciam-se a respeito do pensamento desse renomado pedagogo. Tal fato se daria por que ainda o consideram subversivo, como sugere a epígrafe escolhida.

Parece necessário descrever brevemente um pouco da vida de Paulo Freire e apontar algumas das principais características de seu pensamento, sabendo que, com certeza, muitas lacunas deixarão de ser preenchidas, devido à riqueza de seu pensamento, à sua vasta obra e à significativa bibliografia sobre o autor.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Trabalhou inicialmente no Serviço Social da Indústria (SESI) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Foi professor e criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional foi exposta primeiramente em 1958, na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e se expandiu enquanto ele ocupava o cargo de professor de História e Filosofia da Educação naquela universidade. Suas primeiras experiências em alfabetização em Angicos (Rio Grande do Norte), em 1963, foram precedidas por trabalhos feitos em Pernambuco e na Paraíba.

Sua metodologia de alfabetização foi usada em inúmeras campanhas de alfabetização conscientizadora espalhadas por todo o país. Devido a isso, Paulo Freire foi preso e exilado logo após o golpe militar de 1964. Seu primeiro destino foi o Chile, onde, encontrando condições sociais e políticas favoráveis, desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para Reforma Agrária (Icira). Escreveu, ali, em 1968, sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, traduzida para 26 países.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, tendo estreita colaboração de vários grupos engajados em novas experiências educacionais. Foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça), durante os dez anos seguintes. Ao mesmo tempo, prestou consultoria educacional a vários governos, principalmente na África.

Retornou ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, em 1980. Lecionou na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde hoje existe a Cátedra Paulo Freire. Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, então governado por Luiza Erundina.

Paulo Freire escreveu importantes obras, entre elas: *Educação: Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da Esperança* (1992), *À Sombra desta Mangueira* (1995). É importante lembrar que ele é cidadão honorário de várias cidades, no Brasil e no exterior, e que 27 universidades lhe outorgaram o título de doutor *honoris causa*.

Em 02 de maio de 1997, faleceu Freire, vítima de um infarto agudo do miocárdio. As pessoas que conviveram com ele atestam que Paulo Freire era um homem forte em suas convicções, indignado contra qualquer injustiça, mas completamente amoroso.

Humildade e tolerância eram palavras bem especiais para ele que repudiava intelectual arrogante, pregando, ao mesmo tempo, que o educador deveria estar sempre bem próximo do educando.

Seguindo a esteira de Jean Piaget, Paulo Freire acreditava que o aluno só aprende o que quer. O conhecimento precisa ser significativo. Dessa forma, o professor deve sempre estar preparado para estimular a curiosidade de seu aluno.

Para a maioria dos especialistas da área, Paulo Freire é um dos grandes nomes da pedagogia universal, e, ao lermos a sua obra, verificamos que tal

afirmação não se dá por acaso, visto que o pensamento de Freire é sempre inovador e atual.

Seu método inovou a concepção de ensino. Em primeiro lugar, Paulo Freire procurou enxergar a realidade do ensino a partir da realidade do mundo e, mais especificamente, a partir da realidade do aluno.

Durante as décadas de 60 e 70 do século passado, o Brasil, assim como muitos países da América Latina, passava por momentos de turbulência, pois estávamos em plena ditadura militar e todos os meios de comunicação e formas de expressão sofriam a censura dos órgãos do governo. Com a educação, não era diferente. A pedagogia conservadora, que através das suas práticas educacionais humilhava o aluno — baseando-se na máxima de que a escola tudo pode —, praticava uma combinação de pedagogismo ingênuo e pessimismo negativista, tendo a escola como reprodutora do *status quo*.

Freire e a sua pedagogia — baseada no diálogo entre professor e aluno que se apresentam como companheiros — representaram uma superação do sentimento de pessimismo que abarcou a década de 1970, visto que a relação de igualdade entre professor e aluno fez com que fosse concebido ao professor o papel de quem também aprende ao ensinar.

O que tenho dito e agora repito é que o partido revolucionário que se recusa a aprender com as massas populares, rompendo assim a unidade dialética entre ensinar e aprender, já não é revolucionário, mas elitista. Esquece uma fundamental advertência de Marx em sua *Terceira Tese sobre Feuerbach*: “O educador também precisa ser educado”. (FREIRE, 1978, p. 138)

Freire também propôs a utopia dos sonhos possíveis, na qual afirmava ser fundamental fazer hoje o possível de hoje, para, amanhã, fazer o impossível de hoje.

Ele sempre pensou nos aspectos sociais e viu a educação como um instrumento de poder, um ato político, propondo, assim, um método educacional

que privilegiasse uma nova qualidade de vida para todos, isto é, que possibilitasse uma mudança nas condições de vida dos oprimidos. O mais interessante, no entanto, é o fato de Freire tratar o conhecimento como uma troca. O que propôs não foi um método a ser decorado, assimilado e repetido incisivamente por seus discípulos: pelo contrário, se seguimos seus ensinamentos, devemos reinventá-los.

A obra do pedagogo brasileiro é atual porque Freire encarou a educação e a sua instituição mais importante, a escola, não como “lecionadoras” e repressoras — que impõem a relação general (professor) e soldadinho de chumbo (aluno), em um ambiente de ordem e disciplina próprias de um presídio —, mas sim como um círculo de cultura.

A sua concepção de escola fez com que o *método Paulo Freire* se caracterizasse pela ênfase no diálogo. A própria forma de lecionar de Freire era coerente com o seu método, pois o que se criava em sala de aula era um diálogo, um debate, ou, em outras palavras, um círculo de cultura, no qual parte-se de um ponto de vista para se construir um diálogo com os demais. É o que podemos chamar de *filosofia pluralista* — em que *pluralismo* não quer dizer ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer (REVISTA VIVER MENTE & CÉREBRO, 2005, p. 15).

O *método Paulo Freire* não deve ser confundido com um conjunto de técnicas que se associam à aprendizagem da leitura e da escrita, até porque o seu método não tinha como objetivo principal a imposição de regras. Freire ofereceu um método que possibilita ao aluno, a partir de seus conhecimentos e experiências diários, chegar ao entendimento do mundo, o que significa, em outras palavras, que, pela leitura da palavra, o aluno chega à leitura do mundo e se liberta do grilhão que o exclui da sociedade. Humanizar é a base do conhecimento de Freire: homens e mulheres precisam se humanizar para que se possa dialogar e fazer a leitura do mundo.

Podemos afirmar que o pensamento de Freire cria condições para que o oprimido tenha uma esperança de se libertar e fazer a leitura do mundo, porque une, dialeticamente, o ético e o estético, o epistemológico, o psicossocial, o antropológico, o pedagógico e o político. Sua pedagogia é essencialmente do oprimido, da esperança, da libertação (REVISTA VIVER MENTE & CÉREBRO, 2005, p. 25).

Como dito anteriormente, para Freire, a educação é um ato político. Até seus inimigos e críticos percebiam isso, e a sua práxis foi cercada de combatividade frente ao pensamento opressor que tentou proibi-lo de enxergar a realidade brasileira com os próprios olhos. Na realidade, essa opressão só o fortaleceu, visto que, quanto mais distante de sua terra natal (quando no exílio), mais a sua prática pedagógica se revigorava e se inseria na realidade do oprimido.

Em Freire, a leitura do mundo é indissociável da leitura da palavra e vice-versa. O aluno lê o contexto em que vive e utiliza os seus saberes para transformá-lo, sendo, portanto, sempre o sujeito ativo do processo educativo, ampliando seus saberes construídos ao longo da vida e dando-lhes sentido.

Ao ser capaz de fazer uma leitura do mundo, o sujeito se torna produtor de cultura e conhecimento. Crítico, ele é capaz de dialogar com o outro, tornando dinâmica a relação emissor-receptor, pois todos participam da construção do conhecimento. A respeito da alfabetização — podendo também ser estendido para outros níveis — Freire reafirma:

Mais que escrever e ler que a 'asa é da ave', os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de "escrever" a sua vida, o de "ler" a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1978, p. 16)

O conhecimento é um processo dinâmico e está sempre em construção. O que aprendemos nos ajuda a entender melhor o presente e o futuro, o que Freire chama de *alfabetização emancipadora*.

Paulo Freire buscou em Lev Vygotsky e Piaget as bases para sua concepção pedagógica. Ao dizer que o ser humano nunca está pronto, ele se apóia nas idéias de Piaget, para quem o conhecimento é uma atividade incessante. Aliás, não podemos nos esquecer de que os seres humanos são seres em projeto de mudança constante, nunca obras terminadas.

Todo o conhecimento prévio do educando é de suma importância para o pensamento de Freire. Além disso, a diversidade cultural e a realidade do mundo devem ser respeitadas e valorizadas no diálogo entre educador e educando.

Opositor ferrenho da educação bancária — aquela que despeja conhecimentos nos alunos, deles exigindo a memorização de conteúdos e a passividade diante de seu próprio mundo —, Paulo Freire também ataca veementemente a escola que simplesmente comercializa o conhecimento, como escreve em *Cartas à Guiné-Bissau*: “A escola, não importa o seu nível, se transforma em ‘mercado de saber’; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um ‘conhecimento empacotado’; o aluno, no cliente que compra e ‘come’ este conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 18).

Infelizmente, parece que a crítica ao “mercado de saber” foi escrita muito recentemente. Vários professores de universidades brasileiras, principalmente das particulares, que não possuem estabilidade no emprego, são demitidos porque exigem um pouco mais de seus alunos, porque estão preocupados com a aprendizagem e não com a aprovação em massa daqueles que querem saber, mas não aprender.

Mais alarmante ainda é o caso de algumas universidades particulares que preferem ter professores apenas com especialização em seu quadro a pagar mais um pouco para ter um professor doutor. Na onda do neoliberalismo, as

universidades viraram empresas e não é se de surpreender que muitos professores do ensino superior público, das diversas áreas do saber, cultuem esse tipo de instituição e esse tipo de “conhecimento empacotado”.

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire demonstra como a educação bancária, na maioria das vezes, age silenciosamente:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa: os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe: os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2003, p. 59)

Conscientização, libertação e emancipação são palavras-chave no pensamento de Freire, além de, obviamente, diálogo.

O diálogo freireano só é possível porque possibilita a aprendizagem pela relação coletiva entre os homens. Diferentes pontos de vista são discutidos pelos alunos e o professor (ou professora), sempre com respeito, abertura e tolerância. Em suma, cria-se um espaço genuíno para o questionamento, onde o coletivo predomina. Como o próprio Freire (2003, p. 68) declara em sua *Pedagogia do*

Oprimido, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.”

A pedagogia de Freire continua atual, não só porque ainda vivemos em um mundo de injustiças, mas porque ela vai ao encontro das principais necessidades da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais enfrentam grandes desafios diante da generalização da informação em nossa sociedade que, cada vez mais, está voltada para o conhecimento.

O pensamento de Freire continua mais vivo do que nunca e

a politicidade da prática educativa, a relação dialógica entre educador e educando, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, a crítica à educação bancária e o respeito à diversidade cultural continuam como fundamentos da educação crítico-progressista. (REVISTA VIVER MENTE & CÉREBRO, 2005, p. 34)

Segundo o professor Moacir Gadotti, a obra de Freire teve uma repercussão tão grande exatamente porque

a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire deu dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele — com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo — mas como um ser que também busca como o aluno. Ele também é um aprendiz... (GADOTTI, 2000, p. 103)

2.2. Shakespeare: alguns aspectos sobre o homem, o mito e a obra

A text is surely better served if it is perceived not as the embodiment of some frozen, definitive significance, but as a kind of intersection or confluence which is continually traversed, a no man’s land, an arena, in which different and opposed readings, urged from different and opposed political

positions, compete in history for ideological power [...].
(Terence Hawkes, em *Meaning by Shakespeare*)²⁷

Muito tem sido dito a respeito da vida de Shakespeare. Porém, sua biografia não se fundamenta por completo em informações comprovadas. Até a data de seu nascimento não é possível ser confirmada. O dramaturgo foi batizado em 26 de abril de 1564, em Stratford-upon-Avon, interior da Inglaterra. Contudo, em geral, tem-se admitido o seu nascimento três dias antes da referida data. É utilizado o argumento — uma evidência histórica — que se costumava batizar as crianças dois ou três dias depois do nascimento. A idéia de que ele tenha nascido em 23 de abril soa extremamente interessante, pois essa é a data em que se comemora o dia de São Jorge, padroeiro da Inglaterra. Não poderia ter sido escolhida data melhor, portanto, para o nascimento do poeta nacional inglês. Além disso, Shakespeare morreu no dia 23 de abril de 1616. Ambigüidades estão por toda parte quando se fala da vida de Shakespeare. Sua obra também (ou principalmente) está repleta delas.

Muito do conceito “Shakespeare” é um mito. Porém, resta-nos sua obra que deve ser vista com olhos preparados para discernir o que é informação aceitável sobre o autor e admiração por sua obra do que é apenas bardolatria.

No prefácio do *Primeiro Fólio* havia alguns documentos, entre eles uma elegia feita pelo poeta e dramaturgo Ben Jonson. Em um famoso verso dessa elegia, Jonson afirma que Shakespeare “was not of an age, but for all time!”²⁸

²⁷ Um texto está certamente melhor servido se ele for percebido não como a incorporação de algum significado congelado, definitivo, mas como um tipo de interseção ou confluência que é continuamente atravessado, a terra de ninguém, uma arena, na qual leituras diferentes e opostas, evocadas de posições políticas diferentes e opostas, competem na história por poder ideológico [...] (Tradução da autora).

²⁸ “não é de uma era, mas de toda a eternidade!” (Tradução da autora).

[...] Sweet swan of *Avon!* what a fight it were / To see thee in our waters yet appeare, / And make those flights upon the bankes of *Thames*, / That so did take *Eliza*, and our *James!* / But stay, I see thee in the *Hemisphere* / Advanc'd, and made a Constellation there ! [...] (*To the memory of my beloved, The Author Mr. William Shakespeare: and what he hath left us*. Disponível em: <www. <http://Shakespeare.palomar.edu/Folio1.htm>>. Acesso em: mar. 2007).

Pelo que podemos constatar, é inegável o caráter atemporal das peças de Shakespeare. O poeta inglês parece ser, sem perigo de exagero, *para sempre*, como colocou Jonson em 1623. Depois de quase quatrocentos anos, as peças do dramaturgo continuam sendo lidas e encenadas em todo o mundo. Leituras e releituras são incansavelmente produzidas, além de uma enorme fortuna crítica.

Em sua época, Shakespeare era autor popular. Suas peças eram feitas exclusivamente para o palco, sendo o teatro, sempre, sua personagem principal. A platéia elisabetana era constituída de público heterogêneo: os nobres e os burgueses emergentes podiam se distinguir dos *groundlings* — público menos instruído, ou mesmo analfabeto —, que pagavam um *pêni* para ficar em pé, em frente ao palco. O lugar ocupado no teatro indicava a condição socioeconômica e o *status* do indivíduo.

É importante lembrar que os contemporâneos de Shakespeare iriam *hear* (ouvir) uma peça ao invés de *see* (ver) (é por isso que em inglês se chama os espectadores de uma performance de “*the audience*”). A educação formal no século XVI enfatizava muito a retórica, a arte de escrever e falar bem e convincentemente.

Devemos recordar, também, como salienta o professor Peter James Harris da Universidade Estadual Paulista (UNESP/São José do Rio Preto), que “Shakespeare estava com 12 anos quando o primeiro teatro público no país, chamado simplesmente de *Theatre* (Teatro), foi inaugurado em Shoreditch, ao norte de Londres, marcando a alvorada do teatro inglês.” (ENTRELIVROS, 2006, p. 26).

A crítica shakespeariana pode-se dividir basicamente em duas correntes: a da bardolatria, ou seja, da adoração incondicional ao “Bardo”, e a dos críticos que pretendem fazer um trabalho isento, admirando o poeta e dramaturgo, ainda que, contudo, o desmistificando. Ben Jonson pode ser considerado o precursor da segunda corrente crítica.

Em 1642, começa para Shakespeare uma espécie de eclipse, pois, na Inglaterra, os teatros são fechados por decreto parlamentar. Durante todo o período de guerra civil, e durante a ditadura de Cromwell, os teatros continuam fechados, porque os puritanos os acham uma ameaça aos bons costumes. Apesar disso, o poeta puritano John Milton, autor de *Paraíso Perdido*, exalta a glória de Shakespeare em um soneto.²⁹

John Dryden, o primeiro verdadeiro estudioso de Shakespeare, depois de Ben Jonson, não só reconhece o caráter “universal” da arte do dramaturgo — a sua capacidade de revelar a condição humana na sua infinita variedade e nos seus eternos contrastes —, mas, também, seguindo o rastro de Jonson, ressalta a curiosa desigualdade presente nas diferentes obras (entre si, e inclusivamente entre as partes de cada uma) e no interior das mesmas.

Para a crítica do século XVIII — eminentemente clássica —, o grande defeito de Shakespeare era ignorar as unidades aristotélicas de tempo, lugar e ação. Alexander Pope, porém, em prefácio à edição das obras de Shakespeare em 1725, ressalta a profunda originalidade do poeta, considerando que, ao escrever um teatro popular, Shakespeare podia permitir-se ignorar as regras do teatro acadêmico.

Quarenta anos mais tarde, o doutor Samuel Johnson, em seu prefácio de 1765, escreve um lúcido e sugestivo ensaio, considerado um marco para toda crítica shakespeariana. Para ele, Shakespeare, que a partir de então começa a assumir a dignidade de um grande escritor — e a reivindicar o privilégio de uma

²⁹ What needs my Shakespeare for his honored bones / The labor of an age in piled stones? / Or that his hallowed reliques should be hid / Under a star-ypointing pyramid? / Dear son of Memory, great heir of Fame, / What need'st thou such weak witness of thy name? / Thou in our wonder and astonishment / Hast built thy self a livelong monument. / For whilst, to th' shame of slow-endeavoring art, / Thy easy numbers flow, and that each heart / Hath from the leaves of thy unvalued book / Those Delphic lines with deep impression took, / Then thou, our fancy of itself bereaving, / Dost make us marble with too much conceiving, / And so sepulchred in such pomp dost lie / That kings for such a tomb would wish to die (*On Shakespeare*. 1630. Disponível em: <[www.http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room/on_shakespeare/index.shtml](http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room/on_shakespeare/index.shtml)>. Acesso em: mar. 2007).

fama estabelecida e de uma veneração incontestável —, apresenta grandes qualidades, mas também alguns defeitos.

Segundo ele, a comédia shakespeariana encanta pelas reflexões e a tragédia pelas circunstâncias e pela ação. Shakespeare é o poeta da natureza e sua obra mostra um espelho fiel dos costumes e da vida. Johnson defende, ainda, o dramaturgo dos ataques dos partidários do classicismo, explicando que a mistura dos elementos cômicos e trágicos serve à finalidade de aproximar, o máximo possível, a representação e a vida.

Vale a pena ressaltar um trecho do prefácio de Johnson em que o autor critica o poeta:

A obra de um escritor correto e metódico é um jardim arranjado minuciosamente e cultivado cuidadosamente, entremeado de sombras e perfumado de flores; a de Shakespeare é uma floresta na qual carvalhos estendem seus galhos e pinheiros se erguem para o céu, as vezes se intercalando com ervas e sarças e às vezes abrigando sob suas copas murtas e rosas, enchendo os olhos com pompa solene e brindando o espírito com uma infinita diversidade. Outros poetas exibem mostruários com raridades valiosas finamente executadas, esmeradamente moldadas e resplandecentes pelo polimento. Shakespeare abre uma mina que contém ouro e diamantes em uma abundância inesgotável, embora empanados por crostas, aviltados por impurezas e misturados com um amontoado de minerais inferiores. (JOHNSON, 1996, p. 57)

Ao contrário do que vinha acontecendo anteriormente, o romantismo, então, só rende louvores a Shakespeare, que é considerado um modelo para os escritores desse movimento.

Na Inglaterra, depois dos ensaios dos últimos românticos, a crítica tende continuamente a fundir todas as vozes no mesmo coro laudatório.

Fora da terra do dramaturgo, o francês Victor Hugo passa a ser um dos expoentes no louvor ao “Bardo”. Em 1827, Shakespeare lhe proporcionara o tema para o seu célebre prefácio do drama *Cromwell*, que em breve se tornaria o manifesto do romantismo francês. Victor Hugo diz que Shakespeare possui a

selvageria de uma floresta virgem e a intoxicação do alto mar e, sendo assim, ama até mesmo os defeitos do poeta e dramaturgo.

Uma imagem forte que permanece dos românticos é o retrato do poeta John Keats (1795-1821) lendo uma peça de Shakespeare. Para os românticos, o texto dramático shakespeariano era para ser lido. Começa assim a tradição que leva as peças do dramaturgo do palco às páginas.

No século XX, Shakespeare deixa de ser um dramaturgo que escreveu para um público determinado para ser um ícone de valor inquestionável, cuja obra é tão sagrada quanto a própria Bíblia. Desde os meados dos anos 70 do século XX, muito da crítica shakespeariana se altera. Novas teorias (pós-estruturalismo, pós-colonialismo, feminismo, neo-historicismo e materialismo cultural) começam a fragmentar a idéia monolítica de Shakespeare. O cinema, a televisão e a internet chegam para popularizar ao menos um pouco grande parte da obra do dramaturgo fora do eixo Inglaterra/Estados Unidos.³⁰

Comparar as peças de Shakespeare com a Bíblia e render-lhe total devoção é o que se pode chamar de bardolatria. Naturalmente, nem todos os admiradores e amantes do dramaturgo merecem o título de bardólatra — criado pelo dramaturgo irlandês Bernard Shaw (1856 – 1950) para ridicularizar aqueles que idolatram o “Bardo”.

Geralmente, é mais provável que o primeiro contato que se tem com a obra shakespeariana — se não for através dos filmes, como é comum nos dias de hoje — seja através de suas peças. Porém, além das peças³¹, Shakespeare também escreveu os poemas *Vênus e Adônis* (1593) e *A Violação de Lucrecia* (1594), ambos inspirados em Ovídio, *Queixas de uma amorosa*, *O Peregrino Apaixonado* e *A Fênix e a Rola*, além do famoso grupo de 154 sonetos publicados em 1609.

³⁰ Cf. Capítulo 4.

³¹ Cf. índice de peças de Shakespeare na página 289.

Na primeira edição das obras completas de Shakespeare (1623), há a separação das peças em três categorias: comédias, tragédias e peças históricas. Foram classificadas como *histories* somente as peças sobre a história inglesa. *Júlio César*, *Coriolano* e *Antônio e Cleópatra*, que dramatizavam eventos da história romana, foram tratadas como tragédias. Muitas das peças de Shakespeare têm como fonte textos anteriores, ou seja, coleção de contos, poesias, outras peças clássicas ou contemporâneas, eventos históricos. A questão da originalidade, já bastante questionada em nossos dias —, uma vez que, segundo Julia Kristeva (1941), todo texto é uma mistura de outros textos —, não fora um problema para Shakespeare. No renascimento, a questão da autoria era tratada de forma bem diferente das épocas posteriores. Shakespeare usou bastante a intertextualidade. Algumas de suas peças se remetem a estórias bem populares em sua época.

2.3. Os estudos shakespearianos no Brasil, hoje

Hamlet offers a good example. At one time, this must obviously have been an interesting play written by a promising Elizabethan playwright. However, equally obviously, that is no longer the case. Over the years, *Hamlet* has taken on a huge and complex symbolizing function and, as a part of the institution called “English literature”, it has become far more than a mere play by a mere playwright. Issuing from one of the key components of that institution, not Shakespeare but the creature “Shakespeare”, it has been transformed into the utterance of an oracle, the lucubration of a sage, the masterpiece of a poet-philosopher replete with transcendent wisdom about the way things are, always have been, and presumably always will be. (HAWKES, 1992, p. 4)³²

³² *Hamlet* oferece um bom exemplo. Em um momento, esta deve ter sido uma peça interessante escrita por um promissor escritor elisabetano. No entanto, igualmente óbvio, este não é mais o caso. Através dos anos, *Hamlet* adquiriu uma grande e complexa função simbólica e, como uma parte da instituição chamada “literatura inglesa”, ele se tornou mais que uma mera peça escrita por um mero dramaturgo. Emergindo de um dos componentes principais daquela instituição, não Shakespeare, mas a criatura “Shakespeare”, tem se transformado na elocução de um oráculo, a lucubração de um sábio, a obra de arte de um poeta-filósofo repleto com sabedoria transcendente sobre a maneira que são as coisas, sempre foram, e presumivelmente sempre serão (Tradução da autora).



Para retratarmos os estudos shakespearianos no Brasil na atualidade, parece ser importante sabermos quem são os professores que se dedicam ao ensino e à pesquisa do dramaturgo inglês e quais são alguns dos projetos com os quais eles estão e já estiveram engajados.

Enfatizamos que nem todos os professores/pesquisadores que desenvolvem um trabalho expressivo relacionado ao autor se encontram entre os listados

abaixo. Por motivos operacionais, relacionados à própria pesquisa, a eles devo as minhas desculpas pela sua ausência. Ressaltamos, também, que a lista seguinte está em ordem alfabética.

Aimara da Cunha Resende é Doutora em literatura comparada e teoria da literatura pela Universidade de São Paulo, membro fundador e presidente do Centro de Estudos Shakespeareanos (CESh), professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), editora de *Foreign accents: Brazilian Readings of Shakespeare*, publicado pela University of Delaware Press, e editora geral do selo CESh, publicado por Tessitura Editora. Tradutora da peça *Trabalhos de Amor Perdidos*, por CESh/Tessituras (2006). Autora de vários artigos publicados aqui e no exterior.

Anna Stegh Camati é Doutora em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e atualmente professora Titular do Centro Universitário Campos de Andrade (Uniandrade), Curitiba-PR. Desde 1996, ministra cursos livres de formação de platéia teatral no Solar do Rosário em Curitiba, entre eles o curso “Shakespeare, nosso contemporâneo”. Membro do Centro de Estudos Shakespeareanos (CESh).

Bárbara Heliadora é Doutora em Artes (Teatro) pela Universidade de São Paulo. Professora Emérita e Titular aposentada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Diretora de teatro, crítica e tradutora de Shakespeare, de dramaturgos como Molière, Ibsen e Tchekhov e de vários autores, como Oscar Wilde. É autora de *A Expressão Dramática do Homem Político em Shakespeare; Falando de Shakespeare; As Histórias que Shakespeare Contou*. Pela Lacerda Editores, já publicou dezenove traduções de peças de Shakespeare: *A Comédia dos Erros, O Mercador de Veneza, A Megera Domada, A Tempestade, Henrique IV (partes 1 e 2), Titus Andronicus, Júlio César, Antônio e Cleópatra, Timon de Atenas, Troilus e Créssida, Medida por Medida, Romeu e Julieta, Coriolano, Macbeth, Rei Lear, Otelo, Hamlet e*

Sonho de uma Noite de Verão. Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Beatriz Viégas-Faria é Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), escritora e tradutora de diversas peças shakespearianas. Pela coleção L&PM POCKET, já traduziu *Antônio e Cleópatra*; *Comédia dos Erros*; *Júlio César*; *Macbeth*; *Muito Barulho por Nada*; *Noite de Reis*; *Otelo*; *Romeu e Julieta*; *Sonho de uma Noite de Verão*; *Trabalhos de Amor Perdidos* e *A Tempestade*.

Célia Arns de Miranda é Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo com a tese *Estou te Escrevendo de um País Distante: uma Recriação Cênica de Hamlet por Felipe Hirsch*, defendida em 2003. Também é membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Elinês de Albuquerque Vasconcelos e Oliveira é Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Erick Ramalho é tradutor da peça *Sonho de uma Noite de Verão* (CESh/Tessitura – 2006). Ministra cursos e palestras sobre Shakespeare dentro e fora da universidade. Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

John Milton é Professor Livre-docente da Universidade de São Paulo. Publicou, entre outros, *O Clube do Livro e a Tradução*, pela Editora da Universidade Sagrado Coração, São Paulo (2002) e *O Poder da Tradução*, pela Ars Poética (1993). Traduziu para o inglês *Pedagogy of Praxis*, de Moacir Gadotti, publicado pela Suny, EUA (1996). Além disso, fez a tradução da adaptação bilíngüe de *Hamlet* com Marilise Bertin, pela Disal, São Paulo (2005). Concluiu o mestrado na PUC-SP com a dissertação: *Do Perifrástico em Shakespeare*. Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

José Roberto O'Shea é Professor da Universidade Federal de Santa Catarina e concluiu o segundo pós-doutorado na University of Exeter, Inglaterra, em 2005. Seu primeiro pós-doutorado foi concluído na University of Birmingham, na cidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1998. Sua tese de doutorado, intitulada *Wise Blood as Sangue Sábio: a Literary Translation in Brazilian Portuguese*, foi defendida na University of North Carolina, nos Estados Unidos da América, em 1989. Traduziu, entre outros, *Shakespeare: a Invenção do Humano*, do crítico Norte-Americano Harold Bloom, pela Editora Objetiva, em 2000, e as peças shakespearianas *Cimbeline: Rei da Britânia*, publicada pela Iluminuras em 2002; *Antônio e Cleópatra*, (São Paulo:) publicada pela Mandarim (1997) e *O conto do Inverno*, pela Iluminuras, previsto para 2007. Membro fundador do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Liana de Camargo Leão é Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo com a tese intitulada *A Plasticidade de A Tempestade: a Figura de Caliban*, defendida em 2000. Além de ministrar aulas no curso de graduação e pós-graduação de sua universidade, também ministra cursos livres sobre a obra de Shakespeare no Solar do Rosário em Curitiba. É membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Márcia A. P. Martins é Coordenadora-adjunta de Pós-graduação no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Organizadora do livro *Visões e Identidades Brasileiras de Shakespeare*, pela Editora Lucerna (2004). Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Margarida Rauen é Doutora pela Michigan State University. Professora de Drama na Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, já atuou como assistente de direção e dramaturga. Fez seu mais recente pós-doutorado na Folger Shakespeare Library, Estados Unidos (2001-2002). Concluiu seu 2º pós-doutoramento na Folger

Institute, Estados Unidos (1997-1998), assim como o seu primeiro pós-doutoramento (1992-1993). Concluiu o Doutorado, em 1987, pela Michigan State University, Estados Unidos, com a tese intitulada *Shakespeare's Endings and Effects: a Study of Quarto and Folio Versions of Merry Wives Windsor, Henry V and Hamlet*. Mestrado em Master of Arts pela Michigan State University, Estados Unidos (1985). Publicou, entre outros, *Richard II Playtexts, Promptbooks and History: 1587-1857*, pela Paraula, Florianópolis (1998). De 1997 a 1999, foi Coordenadora do Grupo de Trabalho de Estudos Shakespearianos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística (ANPOLL). Membro fundador do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Maria Clara Versiani Galery, Professora da Universidade Federal de Ouro Preto, é Doutora em Estudos Literários pela University of Toronto, com a tese intitulada *Identifying Strategies for the Production and Reception of Shakespeare in Brazil and Argentina*. Entre suas principais publicações sobre Shakespeare, destacamos os seguintes capítulos de livros: *Staging Practices in the Elizabethan Theater: Titus Andronicus at the Rose* [In: RESENDE, Aimara da Cunha, (Ed.). *Foreign Accents: Brazilian readings of Shakespeare*. Newark: University of Delaware Press, 2002]; *Mediated Bardolatry: Two Paradigms of Shakespeare in Nineteenth Century Latin America* [In: KUJAWINSKA-COURTNEY and MERCER, John (Ed.). *The Globalization of Shakespeare in the Nineteenth Century*. Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2003] e *Caliban/Cannibal/Carnival: Cuban Articulations of Shakespeare's Tempest* [In: MAKARYK, Irena and PRICE, Joseph (Ed.). *Shakespeare in the Worlds of Communism and Socialism*. Toronto: University of Toronto Press, 2006]. Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Marlene Soares dos Santos é Doutora pelo Shakespeare Institute da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, com Pós-Doutorado na School of Drama da Universidade de Yale, nos EUA, professora titular de literatura inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro fundador do Centro de

Estudos Shakespearianos (CESh). Tem diversas publicações sobre Shakespeare e vem ministrando vários cursos sobre o mesmo.

Roberto Ferreira da Rocha é Professor de literaturas de língua inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu Doutorado foi em Letras (Inglês e literatura correspondente), intitulado *Coriolanus and the Politics of Performance* (2003), orientado pelo Professor Doutor José Roberto O'Shea. O mestrado foi em Letras Anglo-germânicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado *O Herói do Drama Histórico Shakespeariano* (1994), orientado pela Professora Doutora Marlene Soares dos Santos. Possui diversos artigos publicados sobre Shakespeare. Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

Tháís Flores Nogueira Diniz é Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Concluiu o pós-doutorado no Queens Mary College na University of London, em 2004. Seu Doutorado foi em Literatura Comparada na UFMG, com a tese intitulada *Os Enleios de Lear: da Semiótica à Tradução Cultural* (1994). Entre suas diversas publicações, ressaltamos o livro *Literatura e Cinema: da Semiótica a Tradução Cultural*, pela Editora Lutador (2003). Membro do Centro de Estudos Shakespearianos (CESh).

2.3.1. Conversando com grandes mestres shakespearianos

Dentre as entrevistas realizadas com alguns professores especialistas em Shakespeare no Brasil, foram escolhidos trechos das falas do professor José

Roberto O'Shea e da professora Marlene Soares dos Santos, quando ambos descrevem suas aulas sobre o dramaturgo inglês na universidade.³³

Escolhemos reproduzir partes da entrevista do professor O'Shea e da professora Marlene porque eles exemplificam muito bem o modo como uma aula pode ser ministrada através da perspectiva da *performance* e um ensino crítico, respectivamente, sendo que um tipo de abordagem não exclui o outro.³⁴

É importante ressaltar que as experiências dos professores citados são apresentadas como ótimos exemplos da prática educativa. No entanto, não se propõe, de maneira alguma, que sejam seguidas como receitas, ou seja, de forma acrítica, uma vez que almejamos, sempre, buscar o diálogo para enriquecer nossa sala de aula e nossa experiência docente.

Ao ser perguntado como trabalha uma peça shakespeariana em sala de aula, o professor José Roberto O'Shea nos fala sobre sua experiência com *Cimbeline, Rei da Britânia*³⁵. Devemos ressaltar que o professor escolheu essa peça porque prefere trabalhar, com seus alunos, textos menos conhecidos, uma vez que, além de muito deles serem igualmente maravilhosos, os alunos também têm a oportunidade de fazerem descobertas muito interessantes. Em semestres anteriores, ele já incluiu *O Conto de Inverno* e *Antônio e Cleópatra*, obtendo bons resultados. Ele nos relata como procede em sala de aula:

A gente vai começar com o primeiro ato; então eles têm de ler o primeiro ato antes da aula. Na primeira aula, eu trabalho a parte textual, como a gente fazia uma leitura cerrada na época que estudava teatro como literatura dramática. A gente pode tentar o esboço de uma leitura dramática. A gente distribui papéis de uma cena e pede para eles lerem com ênfase. Você pode assumir um dos papéis, para 'mostrar' possibilidades de leituras interessantes. A gente vai vendo nessa cena do primeiro ato questões de conteúdo, questões de forma e, já nesse

³³ Gostaríamos também de lembrar que pode ser que haja outros professores fazendo um trabalho tão admirável quanto o dos professores citados em relação ao ensino de dramaturgo no Brasil, no entanto, infelizmente, não foi possível, no escopo dessa pesquisa, verificar tal situação.

³⁴ Trechos de outras entrevistas apareceram principalmente no capítulo IV.

³⁵ A peça foi traduzida pelo entrevistado e publicada em 2002, pela Editora Iluminuras.

momento, eu tento começar a sensibilizar os alunos para as questões cênicas.

Trabalhar uma peça de teatro, ato por ato, parece-me bem interessante, pois os alunos se sentem mais motivados e a presença direta do professor em cada passo do processo proporciona mais autoconfiança aos alunos, principalmente para aqueles que estão iniciando seus estudos na dramaturgia shakespeariana. Depois de terem estudado a primeira peça, eles se sentirão mais seguros e, em conseqüência, serão mais autônomos.

Então a gente lê uma fala de um personagem, a resposta do outro, uma discussão; por exemplo, estamos vendo em *Cimbeline*, as discussões entre a Imogênia e o Cloten. Às vezes, se você tem um diálogo que é um pouco longo, os alunos perdem a noção de quem está em cena; então eu volto lá na rubrica da cena e pergunto: quem está no palco agora? Ai eles dizem: Cloten e Imogênia. Claro, está certo, esses dois estão falando. Vocês lembram se tem mais gente no palco nesse momento? Como assim? Vamos olhar a rubrica novamente. A rubrica diz entram Imogênia, Clóten, Cimbeline, Pisânio, Aias, a corte — tem um monte de gente no palco agora, ótimo. O que vocês acham? Essas outras pessoas estão escutando essa conversa neste momento? E, se elas estão escutando, faz alguma diferença no desenvolvimento da trama? Faz. Então como é que vocês fariam se fossem dirigir essa cena? Vocês deixariam os dois que estão tendo essa discussão no canto do palco e os outros todos distraídos, um costurando, o outro varrendo o chão, o outro escrevendo um livro, ou você colocaria essas outras pessoas em volta deles, ouvindo o que eles estão falando? Essas questões o texto não coloca, mas são decisões básicas para a estória que você está contando.

A atenção a questões cênicas permite que os alunos desenvolvam habilidades que, de outra forma, na maioria dos casos, seriam completamente ignoradas. Para o aluno de letras, da mesma forma que é importante saber ler um poema, um romance, também é essencial que se aprenda a ler uma peça teatral como texto dramático, ou seja, observando suas especificidades. Essa deficiência

faz com que surjam muitos dos problemas narrados por diversos professores neste estudo: a dificuldade que os alunos têm em assimilar a linguagem teatral.³⁶

Resumindo, eu tento colocar questões do texto, de conteúdo, e já questões cênicas. E o contrário também: quem já saiu neste momento? A rainha má já saiu, então ela não escutou isso que Imogênia está falando dela. Então, você tem de lembrar disso: a rainha má não sabe que a Imogênia disse isso, porque ela não estava mais no palco. Quando a gente está diante do espetáculo, quem está no palco fica óbvio, assim como quem saiu do palco; mas quando a gente está diante da página, isso não fica óbvio. Por isso, a gente tem que estar sempre mostrando a dimensão cênica dos movimentos: a pessoa está perto, está longe, ouviu, não ouviu. Outra coisa, você sabe que em inglês *you* pode ser o tratamento formal para a segunda pessoa do singular ou do plural; então quando um personagem diz *thou* você sabe que é tu, mas quando ele diz *you*, ele pode estar se dirigindo a está pessoa com a qual ele está falando, ou a todo esse grupo de pessoas que está aqui. Isso faz muita diferença. Outra questão de enunciação: as pausas, como estão colocadas as pausas? Quando você lê, no papel, você não percebe as possibilidades, às vezes, de dizer determinada fala, dependendo das pausas. Agora, quando você ouve um ator no palco, as pausas já estão colocadas. Então, numa sala de aula a gente tem de sensibilizar o aluno para tudo isso. Como é que você diria essa fala? Vai depender do sentimento do ator, do personagem, na verdade. O que o personagem está sentindo nesse momento? Eu dou aquele célebre exemplo do *Henrique IV*, no final da primeira parte, quando o Falstaff está perdendo prestígio junto ao príncipe e percebe o que está acontecendo, a coisa não está indo bem para ele. Falstaff era o mentor, amigo de Hal. Em dado momento, eles estão tendo uma discussão e o Hal diz para Falstaff mudar de atitude, ou 'I'll banish you'. Então, o Falstaff diz para ele, algo como, 'You banish old Jack and you banish all the world' e o Hal responde com cinco palavras 'I do and I will'. Como o ator vai dizer isso? Tem várias maneiras de você dizer essas cinco palavras, e a maneira que você disser essas cinco palavras ou que você dirigir o ator para falar, vai definir, pelo menos, sugerir, o sentimento do Hal com relação ao Falstaff nesse momento. Ele vai dizer isso com pesar, com raiva, com desprezo, com ironia? Como ele vai dizer isso? Tem de ser decidido! Então, se você vir aquelas cinco palavras na página, fora da situação de enunciação, elas não significam nada. Eventualmente, Hal vai exilar o Falstaff, mas você acha que, naquele momento, ele vai dizer com ironia, ou em um tom ameaçador, já demonstrando um certo desprezo que virá mais adiante. Então isso tem de ser decidido e, como Shakespeare não coloca rubrica, do tipo, 'ironicamente', 'com raiva', 'rindo' ou 'lamentando-se', esse tipo de decisão cabe ao diretor, ao ator. E como você chega a essa decisão? A partir de sua concepção do espetáculo, da concepção do personagem.

³⁶ Cf. Capítulo 4.

Qual a estória que você está interessado em contar? A de um Hal ingrato ou a de um Hal humano que faz o que faz com Falstaff porque não tem como evitar? Os significados dos versos na página são limitados. Os significados deles serão construídos num momento cênico diante da platéia. Então, quando a gente trabalha na sala de aula a dramaturgia shakespeariana ou de qualquer outro autor numa perspectiva de performance, é preciso chamar a atenção para essas coisas. Não apenas às questões verbais... como pausa, risada... como também as questões de movimentação: quem entrou, quem saiu, quem ouviu, quem não ouviu. Por exemplo, em *Antônio e Cleópatra*, quantas vezes um personagem no palco diz: quem vem lá? E o outro personagem diz: é Antônio. A rubrica diz: entra Cleópatra. Aí entra a Cleópatra na sala. Então, isso aí é uma questão de conteúdo... se um ator me diz, dramaticamente, o que está acontecendo: uma aproximação das personalidades ao redor de Cleópatra; eles estão se mesclando... Pode ser... em *Hamlet*, também... Há uma confusão de identidade entre Gertrudes e Cláudio. Essas coisas estão marcadas pela questão cênica. Quando a gente trabalha com performance, pretende chamar a atenção para esse tipo de questão.

O depoimento do professor José Roberto O'Shea nos alerta para diversos elementos que devemos chamar atenção dos nossos alunos. Vale a pena levá-los em consideração, mesmo quando não optamos por um ensino das peças exclusivamente através da perspectiva da performance. Um texto dramático será sempre um texto dramático.

Ao pedirmos a opinião da professora Marlene Soares dos Santos sobre as mais adequadas peças shakespearianas para o ensino de graduação do curso de Letras, ela nos descreve sua experiência, chamando atenção para a importância das comédias no cânone shakespeariano. Geralmente, as comédias são ofuscadas pela fama das tragédias. No entanto, como a professora ressalta, o estudo das comédias é tão enriquecedor para o aluno quanto o do texto trágico:

Eu acho que, na graduação, a peça ideal pra começar é *Romeu e Julieta*. Eu gosto muito da peça, entendeu? Eu faço um enfoque político da peça. Todo mundo fica muito na história de amor. Eu, realmente, gosto muito de comédia. Acho, por exemplo, *Sonho de uma noite de verão* uma obra prima. E fico um pouco preocupada, porque as pessoas só vêem Shakespeare como um grande escritor de tragédias. E, raramente, quando alguém me pede ao telefone para falar sobre Shakespeare, se eu posso escolher o assunto, "então eu vou falar sobre as comédias". Aí, aquele silêncio do outro lado da linha. "Tá bom, mas não dá pra você falar sobre

as tragédias?”, “Mas tragédia todo mundo já conhece”, “Não, as pessoas conhecem de ouvir falar, mas por que você não fala?”. Então eu, por exemplo, acho que as comédias shakespearianas não são muito bem lidas. Acho que elas são um pouco subestimadas por causa das tragédias. Existe até um preconceito também contra a comédia. Até dos críticos mesmo. Que a grande obra de arte seria a tragédia. A comédia seria um gênero menor. Eu já ouvi, até fiquei muito decepcionada quando o próprio Woody Allen disse: “Não, eu quis fazer um filme como o Ingman Bergman. Um negócio sério. Comédia, você sabe, é um gênero menor.” Eu discordo inteiramente. Eu adoro também dar *Sonho de uma noite de verão*. Quer dizer, além de eu gostar muito da peça, acho que é uma obra prima. E os alunos reagem muito bem. Agora, como você vai dar tragédias? Difícil. As grandes... Eu acho que eu fico assim: gosto demais de *Macbeth*. Gosto de *Hamlet*, claro. *Hamlet* é uma coisa. E, das quatro, a que eu menos gosto é *Otelo*, das quatro tragédias eu prefiro as três. Agora, *King Lear* me faz sofrer. Eu não posso ler *King Lear* em determinados momentos. Eu acho tremendamente triste, deprimente. É uma obra de arte. É impossível ler *King Lear*, eu até chego a me emocionar. Me aperta o coração, me cala tão fundo, entendeu? Acho... quando todo mundo fala em desespero, pra mim é o *King Lear*. Eu acho que Shakespeare, ali, chegou ao auge de verbalizar o desespero. Ele verbaliza, mas *King Lear* é uma peça que eu tenho que estar bem para poder ler porque ela me deprime. Ela realmente me deprime. Agora, eu adoro *Hamlet*, por tudo. Eu até, numa palestra que eu vou fazer... vou argumentar que *Hamlet* é um hino de amor ao teatro. É a parte de *Hamlet* que ninguém explora. Exploram o complexo de Édipo, e tal. E também acho que o *Hamlet* também é um elogio ao cômico. Eu adoro a parte cômica. A gente esquece também que é tragédia. E uma das grandes personagens do *Hamlet* está esquecida: é o Yorick. Ele coloca o Yorick vivo. Eu acho que o Yorick, de certa maneira, perpassa a peça inteira mais ou menos intensamente. E é o humor do *Hamlet*, também, que me encanta. Porque acho que a tragédia mostra que ela não precisa ser sisuda. O humor é tão vasto! E, se *Hamlet* é uma peça filosófica, entre outras, é filosófica por causa do uso do humor também. Qual é o uso que o *Hamlet* faz do humor naquela peça? Então, para mim, das quatro grandes tragédias, digamos assim, a mais completa é *Hamlet*. É até lugar comum dizer isso. São as três. Eu amo as três. Mas é o que eu digo: cada uma você lê num momento diferente. Eu adoro, gosto muito de *Rei Lear*, eu acho que realmente é o ápice. A história textual do *Hamlet* é tão complicada que a gente não pode dizer isso. *King Lear* também, mas acho que seria o ápice da carreira de Shakespeare. Os versos, as coisas que você lembra, o texto. Agora, tentaria resgatar esse lado da comédia. Agora, dos romances, eu adoro *Conto de inverno*, gosto muito de *Conto de inverno*. E já, de *A Tempestade* eu gosto menos. Talvez porque ela tenha sido tão trabalhada. Bom, de *Pericles*, por exemplo, não se pode falar muito. Mas dos quatro romances, o que eu gosto realmente é o *Conto de inverno*. Eu escrevi a introdução, você vai ver: a tradução do José Roberto [O’Shea] vai ser publicada agora pela Iluminuras. E, para mim, sobre o que é o *Conto de inverno*? Para mim, é sobre o universo da ficção. Porque, também, da mesma maneira que *Hamlet* é sobre o teatro, também o *Conto*

de inverno pode ser sobre a ficção. Que fala o próprio título, não é? O conto. Pensa-se que vai contar uma história. Fala nas histórias das baladas. Fala das peças. Fala dos romances. Então, para mim, o *Conto de inverno* é uma peça sobre a ficção. Quer dizer, é uma das leituras. Agora, tem as peças que eu acho muito difíceis. Por exemplo, *As you like it*. Eu acho que *Como gostais* é uma peça muito difícil para nós. Eu não consigo apreender toda por causa do problema da pastoral. Quer dizer, a minha apreensão é muito racional. Mas, na época, tinha a pastoral, tinha as convenções. Eu acho muito difícil trabalhar com ela. Acho muito difícil de dar, apesar de ter personagens excelentes. Primeiro você tem que entrar no universo da pastoral que é tão artificial. Ele está tão distante da gente. Que eu acho difícil você conseguir dar essa peça na graduação. Outra peça que eu nunca dei também. Eu acho difícil... Agora, essa me fascina, mas eu acho muito difícil também é *Troilus e Cressida*. Eu acho uma peça muito difícil, mas fascinante. Eu nunca dei e eu nem sei se eu saberia como abordar essa peça. Porque eu já li várias vezes e li várias críticas: nenhuma delas me satisfez. E eu também não tenho uma leitura para botar no lugar. Quer dizer, então, como é uma peça muito difícil, e tal, eu nunca usei trabalhar com ela na graduação. Agora, uma peça que eu gosto, mas gosto muito também, e já trabalhei com ela na pós é *Medida por medida*. Tirando alguns defeitos, eu gosto muito da peça. Agora, peças assim, difíceis para trabalhar... *Tito Andrônico*, eu cito, e mostro trechos, só para mostrar que Shakespeare é humano. Porque é tão ruim a peça... Então, acho que ela é boa pra mostrar que ele podia escrever uma peça ruim. Eu não daria *Tito Andrônico* também não. Eu acho que é uma peça pra ser mencionada, então, vá lá.

Ressaltamos que, como a professora Marlene declara, o aluno precisa saber que também Shakespeare, como qualquer mortal, não é perfeito. Para ela, *Tito Andrônico* é um exemplo de peça ruim. Perguntamos ainda à professora Marlene: se o professor tivesse de escolher uma única peça de Shakespeare para ensinar na graduação, qual peça deveria ser a contemplada?

Na graduação? Eu escolheria duas peças, porque acho que só dar tragédia é, de certa maneira, reduzir o gênio shakespeariano. Ele era um gênio cômico. A maior criação cômica é o Falstaff. E a gente não estuda o Falstaff, porque o verdadeiro Falstaff não é o da *As alegres comadres de Windsor*. Ele está no *Henrique IV*. Nas partes I e II. Eu daria *Sonho de uma noite de verão*, e daria *Romeu e Julieta*. Para ler no original. Para o aluno que está iniciando Shakespeare, eu daria *Otelo* que é também uma peça relativamente simples. E daria outra comédia também. Porque eu acho que tem que dar comédia. Uma peça que hoje você pode dar, que dá muita discussão, apesar de que formalmente também haja problema, é *A megera domada*, mas eu acho que pra graduação também seria uma boa

pedida. Como *Otelo*, é uma peça relativamente simples. Eu daria sempre assim, uma comédia e uma tragédia. Para lembrar esse lado cômico, esquecido, de Shakespeare. Todo mundo só lembra do Shakespeare quando discute tragédia.

A professora Marlene acha que *Sonho de uma noite de verão* e *Romeu e Julieta*, juntamente com *Otelo* são as peças mais apropriadas para lecionar para um grupo da graduação, pois a complexidade não é tanta. No entanto, afirma que pediria a leitura no texto original.

Indagada sobre as peças históricas, nossa entrevistada relata o seguinte:

As históricas, aí é complicado. Eu daria só as peças romanas. Eu acho que dar peças históricas inglesas no Brasil, só na pós-graduação. Só na pós-graduação, porque é todo um referencial que nós não possuímos. Já as peças romanas, não. Todo mundo já ouviu falar em *Júlio César*, *Antônio e Cleópatra*, e *Coriolano*. Todo mundo já ouviu, quer dizer, muita gente. Então, quanto às peças históricas, eu daria as peças da história romana, e não daria as peças da história inglesa. A não ser que fosse um curso da pós, a pedido de alunos. A primeira coisa que você vai fazer é dar um livro de história da Inglaterra até os séculos XVI e XVII. Tem que ler história da Inglaterra até o século XVII. Porque se está falando muito da Era Elisabetana através das peças históricas, entende? Mas eu acho que para a graduação, nem pensar. Muito difícil.

Em hipótese alguma a professora Marlene acha que se deva ensinar as peças históricas para os alunos de graduação, pois elas exigem muito conhecimento de história da Inglaterra.

Pedimos para a professora Marlene Soares dos Santos descrever como trabalha uma peça em sala de aula, como por exemplo, *Romeu e Julieta*?

O que eu faço ... Primeiro você tem que dar uma introdução de duas aulas, quatro horas, dando uma introdução ao teatro, às convenções e tal. Depois, eu passo uma aula inteira também falando da peça. O ideal era, quando eu tinha uma amiga que trabalhava em Teoria da Literatura, que dava a parte teórica da tragédia. Então, quando a gente trabalhava, Marta de Senna e eu, eu dizia: "Marta, eu vou dar tragédia." Então ela dava a parte teórica da tragédia. Assim, para mim era fácil fazer a ponte. "Olha, tragédia grega era assim. Tragédia elisabetana era diferente por causa disso". Quando você não tem suporte, você tem que aumentar a aula.

Acho que você tem que dar uma parte teórica sobre a tragédia. O que é tragédia? Como é que a gente a entende? A diferença entre a tragédia grega e a tragédia elisabetana. Claro, guardados os devidos momentos. Até por causa da parte cômica, porque, na tragédia grega, essa parte não existe. Na tragédia shakespeariana ela existe. Então você fala. Aí você começa a falar sobre *Romeu e Julieta*. E eu dava um ato por aula. Porque aí você tem doze, quatorze aulas. Os alunos teriam lido o ato em casa e, no começo, eu jogava assim, cinco perguntas. E dava sempre material crítico para ler. Sempre. Às vezes de... como é que se diz? [...] É, de visões conflitantes.³⁷ Assim, por exemplo, *Romeu e Julieta* é uma tragédia do destino. Ou é uma tragédia da personagem. Não gosto disso, mas dava assim mesmo para a gente discutir. Até que um dia, os alunos... “Mas professora, o que é que a senhora quer? A senhora diz é isso e aquilo. O crítico diz é aquilo outro”. “Eu quero saber o que é que você acha, e vamos ver”, eu respondia.

A fala de Marlene Soares dos Santos, como podemos ver acima, deixa transparecer a importância dada por ela à opinião do aluno. Através do uso de textos contraditórios, ou seja, de diferentes e/ou, até, de visões conflitantes sobre *Romeu e Julieta*, ela incentiva seus alunos a expressarem seus próprios pontos de vista a respeito de uma determinada peça de Shakespeare. Segundo ela, os alunos precisam ser sujeitos de seus próprios discursos, o que eu não poderia deixar de corroborar plenamente e até intensificar.³⁸ No início, essa estratégia parece confundir um pouco a cabeça dos alunos, porém eles terminam se acostumando a ela e, uma vez descobrindo seus benefícios, dificilmente aceitarão exercer um papel acrítico.

Diante de tal experiência, principalmente, talvez possamos afirmar que o ensino de Shakespeare em universidades brasileiras não está muito distante do que pregava o maior pedagogo do país. Além de haver, por parte da maioria dos professores, uma preocupação de se aproximar ao máximo o ensino da realidade do aluno, há, também, a inquietação de se estimular o seu espírito crítico, produzindo até saberes diferentes dos autorizados. Podemos constatar, portanto,

³⁷ Itálico meu. Abordarei essa questão novamente no Capítulo 4 (4.3.1. Ensinando através da controvérsia).

³⁸ Cf. Capítulo 1.

que Shakespeare e Paulo Freire juntos podem nos proporcionar um campo vasto e fértil para reflexão.

SHAKESPEARE SIDE-BY-SIDE PLAIN ENGLISH

SPARKNOTES

NO FEAR
SHAKESPEARE™
THE
TEMPEST

THE PLAY PLUS A TRANSLATION ANYONE CAN UNDERSTAND



Capítulo 3

❧ *Shakespeare e a sala de aula* ❧



3.1. Várias vozes: entrevistas feitas na Universidade de São Paulo

Neste capítulo, são apresentadas entrevistas com professores de diversas disciplinas de literatura de língua inglesa da área de Inglês da Universidade de São Paulo e com alunos da disciplina “Shakespeare e a Crítica”, além das entrevistas de alguns professores de outras instituições brasileiras que lecionam disciplinas sobre Shakespeare. Analisa-se a maneira como eles abordam o dramaturgo inglês na sala de aula. Em certos casos, poderemos perceber um maior ou menor comprometimento com o ensino mais engajado em relação às teorias de Paulo Freire, o cerne deste estudo. Em outros casos, podemos notar que as teorias “bancárias” ainda estão bem presentes na academia brasileira. Percebe-se também que, em alguns casos, há o professor que almeja ter uma postura democrática, mas que inevitavelmente acaba desvelando certo autoritarismo.

No final do capítulo também constam minhas impressões sobre aulas observadas da disciplina “Shakespeare e a Crítica” num período de quatro anos na Universidade de São Paulo.

Será apresentado a seguir um quadro com as disciplinas de graduação da área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Deve-se ressaltar que 50% das aulas ministradas nessa área são de Estudos Lingüísticos e 50% de Estudos Literários, e todas as disciplinas possuem 02 créditos, o equivalente a 30 horas de aula que, somando-se às optativas, resulta num total de 132 créditos e a uma carga horária de 1.980 horas para a habilitação em Inglês.

Parece importante lembrar que, em boa parte das universidades públicas pesquisadas, as disciplinas são de 04 créditos, ou seja, 60 horas. No entanto, o curso de Letras (com habilitação em Inglês) da USP apresenta maior quantidade

de disciplinas, porém todas com carga horária menor do que o habitual. Isso implica que, teoricamente, não se estuda a mais nem a menos nessa instituição, mas estuda-se de uma forma um pouco diferente das demais instituições públicas.

Quadro 1: Organização do curso de Inglês da USP

Área de Estudos Literários
Introdução à Prosa
Introdução à Poesia (cursos instrumentais para o aluno ter um primeiro contato com a Bibliografia em inglês)
Leituras do Cânone I (curso de romance inglês)
Movimentos da Poesia (procura pensar o movimento numa seqüência diacrônica)
Estudos de Cultura
Leituras do Cânone II (curso de romance inglês)
Tópicos da Poesia
Literatura e Cinema
Movimentos do Teatro
Literatura e Diferença
Shakespeare: Obra e Crítica
Leituras do Cânone III
Tópicos do Teatro
Área de Estudos Lingüísticos
Comunicação Oral I
Comunicação Escrita I
Comunicação Oral II
Comunicação Escrita II
Comunicação Escrita III
Fonologia I
Comunicação Escrita IV
Fonologia II
Sintaxe
Discurso I
Língua e Cultura I
Semântica
Discurso II
Língua e Cultura II

Com o quadro de disciplinas da área de Inglês delineado, é preciso saber um pouco quem são os professores das literaturas de língua inglesa e também

quem são e o que pensam seus alunos, principalmente sobre a disciplina “Shakespeare e a Crítica”, ministrada pelo professor John Milton. Isso tudo será verificado a seguir, ao longo desse capítulo. Porém, antes, é importante conhecer um pouco do perfil dos alunos da Universidade de São Paulo.

De acordo com o Núcleo de Apoio a Estudos de Graduação (o Naeg, da própria USP), em estudo concluído em maio de 2004, verifica-se que a presença de alunos oriundos dos bairros mais ricos de São Paulo é a regra na USP, enquanto que a presença de alunos da periferia é a exceção. É importante lembrar que a desigualdade apontada pelo estudo da USP não foi criada pela universidade, nem existe apenas em relação a ela. Dados de renda e de qualidade de vida reproduzem o mesmo resultado sociodemográfico. Segundo o Mapa da Juventude (estudo da Prefeitura de São Paulo sobre o perfil dos jovens da cidade), por exemplo, na região de Guaianases (zona periférica), 43% dos jovens estão fora das escolas. Na região onde estão os Jardins (área nobre), 63,4% dos jovens estão matriculados em escolas particulares (FOLHA DE SÃO PAULO, 30/05/2004).

A desigualdade social brasileira se reflete tanto na USP como nas outras universidades públicas do País. Infelizmente, a realidade nacional acaba sendo muito cruel com os que possuem pouca renda, sem mencionar o caso das pessoas que vivem em condições miseráveis. Já os que possuem recursos financeiros para custear o ensino fundamental e médio na rede particular têm mais chances de se beneficiarem do ensino público de terceiro grau, uma vez que o ensino fundamental e médio da rede pública não proporciona a seus alunos capacitação para que eles sejam competitivos na luta por uma vaga no exame do vestibular. Testemunhamos, no entanto, que algumas medidas têm sido tomadas na tentativa de diminuir a exclusão que impera em nosso País. Enquanto se discute a efetividade do sistema de cotas para afrodescendentes e índios, algumas universidades saem à frente. A Universidade de Brasília foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar o sistema de cotas para negros e índios. As

universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia têm experiências em relação a essa medida, e a Universidade Estadual de Campinas também irá implantar sua política de inclusão a partir do próximo vestibular. Através de seu *Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social*, os alunos egressos da escola pública já terão 30 pontos no vestibular, e, além disso, os que se autodeclararem negros, pardos ou índios terão 40 pontos.

Já a USP procura encontrar alternativas à política de cotas, como o curso pré-vestibular que abrirá na zona leste e que dará aulas de reforço a 5.000 alunos carentes do ensino médio da região, com o objetivo de torná-los mais competitivos para disputar vagas no vestibular.

A Universidade de São Paulo prefere defender a idéia de que existem alternativas de “inclusão social” que preservam o critério de mérito para ingresso no ensino superior. Seu mais ambicioso projeto de inclusão social foi o da construção de um *campus* na zona leste em 2004, região periférica da cidade de São Paulo.

A expressão “inclusão social” tem sido bastante usada e sempre gera muita polêmica. O ideal seria que o governo investisse na melhoria do ensino fundamental e médio da rede pública, proporcionando a seus alunos maiores oportunidades de ingresso nas universidades também públicas. Porém, enquanto isso não acontece, é necessário tentar soluções a curto prazo, pois a dívida dos mais favorecidos com o restante da população brasileira cresce de maneira incessante.

3.1.1. Vozes docentes

Com o intuito de delinear um perfil do curso de Inglês na USP, no primeiro semestre de 2004, foram entrevistados os sete professores de literatura da área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. São eles: Marcos César de Paula Soares, Maria Sílvia Betti, Sandra Guardini T. Vasconcelos, Laura Zuntini Izarra, Munira Hamud Mutran, Maria Elisa Burgos P. da S. Cevasco e John Milton. É importante realçar que foram feitas as mesmas perguntas a todos.

Primeiramente, foi pedido que falassem um pouco sobre cada disciplina que ministram no curso de graduação. Em seguida, fez-se uma pergunta sobre quais eram os procedimentos didáticos preferidos de cada um, ou seja, se aula expositiva, seminário ou uma combinação dos dois. Depois, foi-lhes explicado que o ensino de Shakespeare nas universidades públicas brasileiras parece poder ser resumido da seguinte maneira: em algumas universidades, sua obra é estudada em disciplinas optativas, sendo que, na maioria dos casos, o dramaturgo é estudado com os demais autores do século XVI e, em apenas poucos casos, Shakespeare deixa de ser estudado no curso de graduação. Diante desse quadro, foi perguntado por que, na Universidade de São Paulo, Shakespeare é estudado em uma disciplina obrigatória. Em seguida, os professores foram indagados sobre a importância de se ensinar Shakespeare nas universidades brasileiras e sobre o que eles apontariam como motivo para esse ensino. Para finalizar, a última pergunta foi sobre haver ou não diferença entre o ensino de um texto dramático e o ensino de outros textos.

As entrevistas foram todas gravadas e transcritas. Os pontos principais serão relatados e alguns serão discutidos a seguir. É importante mencionar que,

neste texto, os depoimentos dos professores aparecem na ordem em que estes foram entrevistados.

O primeiro entrevistado foi o professor Marcos Soares (2004), que leciona as disciplinas “Introdução à Prosa”, “Literatura e Cinema” e “Introdução à Poesia” no curso de graduação. Sobre seus procedimentos didáticos em sala de aula, o professor Marcos Soares explica que para cada aula é exigido um pequeno *essay* contendo o assunto a ser discutido naquele dia. Ele não adota a prova nem o seminário como procedimento metodológico. A avaliação é feita através dos *essays* entregues, de forma contínua. Porém, a finalidade do *essay* não é a nota, mas sim preparar os alunos para a aula, ou seja, obrigá-los a pensar sobre determinado assunto.

Segundo o professor Marcos Soares (2004), os alunos gostam de sua metodologia, pois há uma grande demanda para as disciplinas que ele leciona.³⁹

Uma experiência um pouco parecida com essa foi a que tive com a turma de Literatura Inglesa I, na graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Distribuí algumas questões sobre *Otelo* para que os alunos respondessem e entregassem no próximo encontro. Na aula seguinte, resolvi discutir as questões em sala e recolher o material escrito para correção. Durante a discussão, houve bastante participação dos alunos, e, no momento em que fiz uma avaliação do curso, soube que os alunos aprovaram essa abordagem, pois apresentavam mais desenvoltura ao se expressarem oralmente em inglês, uma vez que haviam trabalhado as questões anteriormente em casa.

³⁹ É interessante lembrar que esse procedimento é parecido com o adotado pela professora Sandra de Almeida, em um curso de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais sobre ficção de Literaturas em Língua Inglesa ministrado em 1996. Ela estipulava a leitura de um romance por semana e sobre cada um deles o aluno deveria escrever um pequeno texto. Durante a aula, eram lidos e discutidos os textos, atividades que se configuravam como uma forma de se conseguir a total participação e envolvimento da turma, além, é claro, de um melhor desempenho. Parece ser bastante interessante aplicar essa metodologia também na graduação.

O professor Marcos Soares (2004) relata que permite o uso da língua portuguesa em sala de aula por seus alunos, apesar de ele mesmo falar somente em inglês. Segundo o professor, se o nível de conhecimentos da língua inglesa não for suficiente para que os alunos entendam as peças de Shakespeare, o texto deve ser dado em português. É importante que o professor leve em consideração o conhecimento do aluno, pois, até para os falantes nativos, as peças shakespearianas são difíceis, reforça o professor.

O entrevistado ainda enfatiza que, como a carga de leitura do curso é muito grande, os alunos confessam que só fazem os trabalhos e as leituras pedidos pelos professores que “pegam no pé”. Porém, ele diz ser rígido também com as avaliações. Infelizmente, parece que a cultura do “pegar no pé” funciona e, muitas vezes, é positiva. Será que nosso aluno não precisa ser mais responsável pelo seu próprio aprendizado?

O professor Marcos Soares já ministrou um curso de pós-graduação sobre Orson Welles, no qual abordava, entre outras, três adaptações da obra shakespeariana. Quanto à leitura das peças de Shakespeare, os alunos de pós-graduação, segundo ele, devem “se virar” sozinhos, mas os de graduação já precisam de mais auxílio, como o uso de edições bilíngües e um maior direcionamento do professor. Para Marcos Soares (2004), sem ajuda, o aluno “vai acabar achando Shakespeare um ‘baita de um chato’”, e nunca mais vai querer estudá-lo, lê-lo ou assistir a um espetáculo. Ele considera ser fundamental criar o interesse do aluno para o estudo do assunto desejado, e, quando o professor consegue isso, já pode considerar-se bem-sucedido.

O professor Marcos Soares também denuncia que, apesar de o curso de Letras-Ingês da USP ser, supostamente, privilegiado em relação a outros cursos de Letras de outras instituições de ensino do País — por partir do pressuposto que seus alunos ingressantes já sabem a língua inglesa —, isso, na realidade, não acontece. Ele estima que na USP 50% dos alunos sabem bem a língua inglesa,

aproximadamente 20% tentam entender as aulas e 30% (*sic*) não sabem nem mesmo os rudimentos da língua, como a conjugação do verbo *to be*.

Perguntado por que Shakespeare é disciplina obrigatória na USP, ele elenca quatro fatores: a falta de optativas, o mercado de trabalho, a expectativa dos alunos e a importância do autor para o cenário intelectual de língua inglesa.

Tendo experiências em faculdades particulares de São Paulo, o professor Marcos Soares menciona que em algumas delas onde já lecionou Shakespeare a realidade é bem diferente da observada na USP. Ele conta que, certa vez, o nível de conhecimento da língua inglesa era tão fraco em uma universidade, que os alunos não conseguiam ler nem mesmo uma versão simplificada, sendo preciso, então, que ele pedisse a leitura da obra em português. Eliminada, dessa forma, a barreira da língua, os alunos puderam apreciar o texto shakespeariano e ainda tiveram a chance de assistir a uma encenação da peça estudada. Realmente, a linguagem de Shakespeare pode amedrontar qualquer aluno e, por sua vez, muitos professores. Acredito que a arte shakespeariana não deve ficar confinada às dificuldades lingüísticas.⁴⁰

O professor Marcos Soares relata outra experiência com Shakespeare, mas, nesse caso, com a poesia. Foi na em “Introdução à Poesia”, em que se estudava da poesia medieval a John Donne. Essa disciplina se desenvolve da seguinte forma: um mês de poesia medieval, um longo período para os sonetos de Shakespeare e um mês para John Donne. Segundo o professor, os alunos gostam muito dos sonetos, que geralmente são dados com uma versão de algum tradutor, o que facilita e motiva bastante a leitura.

É interessante citar as opiniões do professor Marcos Soares sobre Shakespeare:

⁴⁰ Cf. páginas 134, 135, 137, 131, 147, 149 e, principalmente, 150.

Eu acho que as pessoas pensam que Shakespeare resume uma experiência histórica e teatral que tem um impacto decisivo para o que acontece depois dele. [...] Brecht escreveu muito sobre Shakespeare no teatro... E há conexões muito interessantes entre a revolução que Brecht fez e o que ele aprendeu com Shakespeare... E pensar, por exemplo, como que um cara superpolitizado, como o Welles, decidiu, de repente, que ia fazer um monte de Shakespeare, porque ele fez tanto no teatro quanto no cinema [...] (SOARES, 2004)

O professor Marcos Soares enfatiza que, quando ministra aulas de Shakespeare, gosta muito de discutir quais são as condições históricas que possibilitam que um produto de arte altamente sofisticado possa quebrar barreiras de classe.

Enquanto algumas universidades enfatizam o ensino de Shakespeare, outras não dão muito espaço para ele em seu currículo. Para o professor Marcos Soares, esse fato depende muito da proposta da universidade. Como a USP propõe uma formação humanística ampla, Shakespeare se torna uma figura central. “Tem que ter o Shakespeare” (SOARES, 2004).

A professora Maria Sílvia Betti (2004) leciona, no curso de graduação, as disciplinas “Movimentos do Teatro” e “Tópicos do Teatro” e, esporadicamente, intercalada a essas “Movimentos da Poesia” e “Tópicos da Poesia”.

Todos os cursos que eu dou, tanto de uma disciplina como de outra, em algum momento os alunos têm que fazer um trabalho que consiste numa análise de um espetáculo. Eu não trabalho só com análise de texto dramaturgico. Eu trabalho também com a análise de espetáculos. (BETTI, 2004)

A metodologia da professora Maria Sílvia Betti, na graduação, desenvolve-se da seguinte maneira: no começo da aula, ela expõe o assunto e, nos últimos 20 minutos, os alunos se reúnem em grupos, que variam de tamanho de acordo com a classe. Os grupos têm de formular questões sobre o que foi discutido, e cada grupo precisa apresentar suas questões ao final da aula. No início da aula seguinte, a professora trabalha as questões apresentadas no encontro anterior, o

que faz com que haja uma interação com os alunos. Dessa forma, percebem-se, com facilidade, quais os alunos que não leram o texto. Para uma maior interação, algumas vezes, as questões são trocadas.

Eu não falo aluno tal, grupo tal perguntou x e y. Algumas vezes, eu troco as perguntas que outras pessoas de outros grupos formularam. Então, essa é a fórmula que eu tenho sentido que tem funcionado um pouco mais para, enfim, descentralizar, para a gente não reproduzir na aula uma estrutura de poder que é viciada e que a gente realmente sabe, que a gente trabalha com uma estrutura arcaica. (BETTI, 2004)

Essa estratégia descrita pela professora Maria Sílvia parece promover um ensino mais centrado no estudante e, sendo assim, mais de acordo com os ensinamentos freireanos.

Para ela, os alunos já entram na universidade com a cabeça “completamente burocratizada”, preocupados em cursar muitos créditos, o que os leva a montar “horários absurdos”. Há alunos que se matriculam em um número excessivo de créditos, ultrapassando seu limite físico e psicológico, pois, além desses encargos, também têm que resolver dificuldades financeiras e problemas relacionados ao emprego. Outros saem correndo da aula porque também têm que lecionar, enquanto muitos chegam atrasados para a aula na faculdade. Há, ainda, aqueles que estudam à noite e vão à aula sem ter conseguido ao menos fazer um lanche antes. A professora Maria Sílvia Betti também acredita que há pouco espaço para discutir como essas questões afetam os alunos: “tudo o que se discute quando a gente tem reunião são os critérios da Capes, a avaliação, o ponto, a produtividade etc. Então, eu sempre tentei lidar com isso dessa forma (tentando uma abordagem mais interativa)” (BETTI, 2004).

Ela acredita que sua abordagem tem sido bem aceita e que nenhum aluno tem saído de suas aulas com a idéia de que perdeu tempo, de que saiu como entrou. “Eu já tive depoimentos de alunos que disseram que gostavam da minha matéria, mas que não iriam dar aula disso” (BETTI, 2004). De forma geral, o que

ela percebe é que o aluno tem cultivado a idéia de que precisa se preparar para o mercado de trabalho, mesmo entendendo o valor do conhecimento que lhe é passado. Essa perspectiva é uma das que a professora Maria Sílvia Betti procura desmitificar: “Como você sabe que não vai dar aula disso? Por que você acha que não vai dar aula disso?” (BETTI, 2004). Por outro lado, ela tenta desmitificar, também, a questão de como o aluno se vê — ele se vê como uma pessoa ou como um profissional no mercado?

Novamente a professora mostra-se preocupada com questões mais amplas em relação ao processo ensino-aprendizagem, solidarizando-se com muitos dos problemas que os alunos enfrentam e enfrentarão futuramente.

Segundo ela, enquanto em outras áreas há pessoas estudando porque estão apaixonadas pelo que fazem, no inglês, não há pessoas fazendo o curso porque estão apaixonadas pela literatura norte-americana ou pelo teatro inglês. No entanto, o professor John Milton declara não concordar com essa opinião. Para ele, ainda há gente muito interessada na área.⁴¹

Então, essa é uma questão que precisa, eu acho, ser discutida com os alunos, reavaliada de uma maneira crítica. Quer dizer: “o que é que a gente está fazendo aqui? A gente está qualificando gente para o mercado? Ou a gente está qualificando pessoas, ou colocando elementos para que as pessoas pensem, discutam intensamente?” (BETTI, 2004)

A professora aborda questões bastante pertinentes à nossa realidade educacional. O modelo de educação liberal, conforme ainda afirma, está sendo ameaçado. A educação, como sabemos, está cada vez mais voltada para o mercado. Não é a toa que a professora parece um pouco pessimista quanto às possibilidades de driblar o sistema neoliberal.

⁴¹ Declaração dada em março de 2007.

Para Maria Sílvia Betti, Shakespeare é uma disciplina obrigatória na USP não só porque há uma expectativa por parte dos alunos de inglês: “geralmente, as pessoas nunca viram, nunca estudaram, nunca leram, mas querem” (BETTI, 2004). Por outro lado, em outras universidades, ensinar Shakespeare poderá ser importante se isso fizer sentido dentro de uma proposta.

Eu acho que é importante ensinar Shakespeare. Eu acho que é importante ensinar um caminho de pensamento com o qual Shakespeare pode ser um elemento extremamente rico, importante, interessante. [...] Shakespeare deve ser discutido assim como Brecht deve ser discutido. Assim como o Vianinha deve ser discutido. A gente deve discutir Shakespeare shakespearianamente, porque a relação que Shakespeare tinha com os materiais à sua volta era uma relação muito viva. E ele fazia com que as coisas tivessem sentido. (BETTI, 2004)

Algumas vezes, o drama fica em segundo plano nos cursos de Letras. Quanto a isso, ela afirma: “Se nos baseamos numa concepção de literatura sempre originária da poética de Aristóteles, que enxerga três gêneros — o lírico, o épico e o dramático —, eu não vejo por que devemos eleger dois gêneros e delegar um terceiro a uma outra área” (BETTI, 2004).

A perspectiva com a qual a professora Maria Sílvia Betti trabalha é a de nunca discutir teatro como literatura, ou seja, a relação do texto literário com o seu leitor é diferente daquela que ele estabelece com o texto de ficção ou de poesia.

Acho que nenhum dramaturgo escreve uma peça para ficar no fundo da gaveta ou para ser publicada em livro. Quer dizer, a publicação é um instrumento. Mas ela não completa o ciclo comunicativo para o qual aquele trabalho foi desenvolvido. Por outro lado, o texto teatral não está pronto. Ele tem mil lacunas. Ele não te dá todos os elementos. Ele não tem um narrador te pegando pela mão e dizendo o que a personagem estava sentindo, estava pensando. Ele não diz que aquele ambiente é assim ou assado... que a cor do cabelo da personagem é essa ou aquela. Pode dizer ou não, mas geralmente ele deixa muitos buracos na composição daquilo que ele apresenta. E eu acho que essa incompletude do texto teatral faz parte, a natureza do texto teatral é essa [...] E eu acho que uma das funções de quem trabalha com texto teatral não é só de treinar o leitor para esse ato de leitura, mas é de treinar o leitor para depois fazer uma ponte entre esse texto e a encenação. (BETTI, 2004)

Para ela, não há desculpas para não se freqüentar teatro estando em São Paulo. Na cidade, há centenas de espetáculos no circuito de casas de cultura, bibliotecas públicas e centros culturais com preços simbólicos ou mesmo com entrada franca. Ela acha que a relação do texto teatral com a encenação é imprescindível e, por isso, quando ministra a disciplina “Movimentos do Teatro”, seus alunos devem fazer uma análise de um espetáculo valendo nota. Eles devem assistir ao espetáculo, analisar e apresentar os resultados.

A professora Sandra Vasconcelos (2004) geralmente leciona no curso de graduação as disciplinas “Introdução à Prosa”, do primeiro semestre em inglês, “Leituras do Cânone I” (uma parte do curso), “Leituras do Cânone II” e “Tópicos do Romance”. É importante lembrar que suas disciplinas tratam, somente, de romance e conto. Ela enfatiza que não trabalha com seminário, porque sua experiência com essa metodologia sempre foi muito ruim. É importante ressaltar que, com exceção de uma professora, todos os outros entrevistados não gostam de seminários. Sua aula expositiva é diferente, pois é construída a partir das contribuições dos alunos, com muita conversa e perguntas. Em geral, ela tenta fazer com que eles falem sobre as suas experiências de leitura, desenvolvendo, a partir daí, sua aula. Essa metodologia funciona, às vezes. Em outras, não, principalmente quando os alunos não lêem o texto, confessa.

Uma experiência interessante narrada pela professora Sandra Vasconcelos, também mencionada por um aluno entrevistado no primeiro semestre de 2003, quando estava sendo discutida a metodologia no ensino de Shakespeare, é talvez o que possa ser chamado de uma alternativa ao tradicional seminário. Nas palavras da professora:

Agora, uma experiência superlegal que eu fiz nos Tópicos do Romance e que eu acho que dá para fazer, porque eles são alunos mais experientes, porque estão em geral terminando o curso, já fizeram outras disciplinas,

estão mais maduros. Ah... foi propor uma atividade em grupo. (VASCONCELOS, 2004)

Os alunos já tinham um tema para pesquisar. Então, eles precisavam apresentá-lo para os colegas de uma forma que não fosse seminário. Eles gostaram muito da experiência, segundo a professora Sandra Vasconcelos e os próprios estudantes.

Essa professora realça que só usa essa abordagem na disciplina “Tópicos do Romance”, pois o curso é mais fechado, ou seja, é construído sob um tema. Ela cita o exemplo do curso “Tópicos sobre o Gótico”, que foi “um sucesso”, pois os alunos apresentaram uma peça teatral, trabalharam o gótico no cinema, em Hollywood, entre outros temas. Um dos grupos produziu um vídeo, enquanto outro produziu um *pôster*. Até teatro de marionetes foi apresentado, além de história em quadrinhos e ainda um *site* sobre o romance inglês do século XIX. “Eles inventaram milhões de coisas”, diz ela.

A finalidade da proposta é que o produto final seja resultado de uma pesquisa que o grupo faça e que ele encontre uma forma de apresentá-lo.

E aí fica uma coisa bem mais interessante porque tem a participação deles. A classe que está assistindo tem o interesse. E tem também o conteúdo que é sempre um conteúdo que eles estão socializando com o resto do grupo. Tem funcionado bem. (VASCONCELOS, 2004)

Essa proposta parece proporcionar interesse e participação direta dos alunos, o que naturalmente irá refletir na boa performance dos mesmos. Como já pude constatar através de experiência própria, a maioria dos alunos aprecia um bom desafio.

Perguntada sobre o porquê de Shakespeare ser o tema de uma disciplina obrigatória na USP, Sandra Vasconcelos responde que ela e os outros professores do departamento acham que os alunos da graduação devem “passar por alguns autores. Devem passar pelos clássicos”. Para ela, a leitura dos clássicos é a leitura

sobre a qual se constrói alguma coisa. Como se pode discutir o teatro inglês, ou o teatro de língua inglesa, sem ter estudado Shakespeare? De certa forma, foi um pouco essa questão que orientou a opção de estrutura de curso que a área de inglês escolheu, segundo ela. “Porque eu sei, a gente tem consciência de que ele é um curso diferente, ele está estruturado de maneira diferente de vários cursos de graduação em inglês no país” (VASCONCELOS, 2004).

Realmente, o curso de inglês da USP, como o professor Marcos Soares (2004) disse, “para o bem ou para o mal, é diferente”. Essa é uma das razões pelas quais escolhi retratar mais detalhadamente esse curso e também explica a existência de uma aura em relação a essa instituição.

A professora Sandra Vasconcelos pensa que o aluno não deve sair da universidade sem ter lido determinados autores. Para ela, é possível discutir se é menos ou se é mais Dickens, mas o autor deverá estar presente. Foi isso o que justamente se tentou fazer com a criação das disciplinas “Tópicos de Poesia” e “Movimentos de Poesia”, duas disciplinas específicas de poesia.

Os Movimentos num sentido diacrônico, quer dizer, então, de uma espécie de história da poesia. Os poetas são lidos mais ou menos diacronicamente. Os “Tópicos da Poesia” que também elegem um problema, uma questão, um tema, trabalham com diferentes poetas, não necessariamente um assunto da tradição inglesa, ou combinam um poeta de língua inglesa [...] um poeta inglês com um poeta norte-americano, um poeta canadense, desde que ajude a discutir a questão que está posta. (VASCONCELOS, 2004)

Os professores do departamento tentaram, então, aliar a uma visão canônica da literatura uma outra não-canônica, incluindo disciplinas como “Literatura e Diferença”, ministrada pela professora Laura Izarra e que, basicamente, lida com autores não-canônicos. É importante realçar que compartilho plenamente da idéia da professora Sandra Vasconcelos, segundo a qual só se pode discutir o que é não-canônico em relação a algo canônico. Como

entender a literatura pós-colonial e principalmente as reescrituras, se o aluno não possui conhecimentos mínimos sobre os clássicos da literatura universal?

Para ela, estudar Shakespeare é importante porque ele:

[...] é um momento de passagem muito importante para você entender várias coisas, inclusive a cultura e a história inglesa. Também pelo fato mesmo de Shakespeare ser uma instituição na Inglaterra já é motivo suficiente para dá-lo aqui, para discutir porque ele é uma instituição. (VASCONCELOS, 2004)

A professora Sandra Vasconcelos ainda ressalta que todas as disciplinas de literatura do seu setor têm uma lógica que orientou a sua proposição e que foi discutida pelos professores de literatura durante um bom tempo. Hoje, pequenos ajustes são feitos mas, basicamente, a estrutura ainda se mantém. Ela diz gostar muito da maneira como o curso está estruturado atualmente e acha que ele traz resultados muito bons. Parece-lhe que, diferentemente de outras universidades, a USP tem como base de sua proposta os gêneros — há curso de poesia, teatro e narrativa, além de romances e contos.

Essa professora defende a idéia de que Shakespeare deveria ser uma disciplina obrigatória também em outras universidades, afirmando que é importante ensinar Shakespeare se a intenção é formar um profissional pesquisador de língua e literatura inglesa.

Não sendo possível ter Shakespeare como uma disciplina obrigatória, ele deveria ser pelo menos uma disciplina optativa. Não é porque o *Shakespeare é o Shakespeare*, mas interessam as suas implicações, o que fizeram dele. Ele é um texto que se presta a releituras e sempre se pode encontrar algo de novo para se discutir ali. (VASCONCELOS, 2004)

A última pergunta, sobre a diferença entre ministrar aulas de textos dramáticos e de textos não-dramáticos, proporcionou uma interessante discussão. A professora Sandra Vasconcelos só ministra aulas de romance e conto e, se tivesse que ministrar aulas sobre poesia ou drama, iria fazê-lo “honestamente”, ou

seja, iria preparar-se, mas, mesmo com toda preparação, não seria o mesmo que ministrar aulas de romance, que é sua especialidade. Na USP, no setor de inglês, os professores procuram atuar na área de suas especialidades. Foi lembrado o fato de que, em muitas universidades públicas brasileiras, a estrutura do curso de inglês é cronológica. Sendo assim, o professor passa a ser responsável por um ou vários períodos e, dessa forma, leciona sobre todos os gêneros. Parece que essa maneira de organização curricular (cronológica) não seria a mais recomendada, mas é importante considerar que, em algumas instituições, não há um número de professores suficiente na área de Inglês para se realizar uma mudança. O conservadorismo do grupo, talvez, impeça tais modificações.

A professora Laura Izarra (2004) ministra as seguintes disciplinas na graduação: “Introdução à Poesia”, “Literatura e Diferença” e “Leituras do Cânone”.

O curso “Introdução à Poesia” tem por objetivo conscientizar o aluno a respeito da leitura de poesia. Já “Leituras do Cânone” versa, como já foi dito, sobre romance e é ministrado, na maioria das vezes, juntamente com a professora Sandra Vasconcelos. É importante realçar que os alunos cursam, ou, preferencialmente, devem cursar a disciplina “Literatura e Diferença” depois de cursarem “Leituras do Cânone”, para que possam relacionar os textos canônicos com os não-canônicos. O programa constitui-se em um diálogo com os textos canônicos, do ponto de vista das narrativas periféricas, literaturas das minorias, literaturas étnicas, literaturas de classe. “Eles vão traçar parâmetros com o texto canônico já lido e ver quais são as diferenças. Por isso é que se chama Literatura e Diferença” (IZARRA, 2004). Essa disciplina aborda todos os gêneros literários.

A metodologia usada com mais frequência pela professora Laura Izarra é um tipo de aula expositiva. No princípio da aula, a professora lança as perguntas aos alunos e, dessa forma, se inicia um tipo de trabalho interativo, com atividades preparadas especificamente para essa aula, para a qual se pressupõe que o aluno já

tenha lido os textos. Nessa abordagem, o aluno é agente de sua própria construção de conhecimento. Ela também oferece aos alunos a oportunidade de apresentarem seminários, mas percebe que os colegas de sala não participam tanto quanto de uma aula interativa que ela monta. A entrevistada enfatiza que não gosta que se centralize a aula no próprio professor. “Logicamente, o professor tem mais conhecimento que o aluno, às vezes. Às vezes, porque tem alunos que lêem muito e trazem toda a bagagem que eles já têm de conhecimento de outras disciplinas” (IZARRA, 2004). Ela diz que o professor deve promover uma interação entre os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas e aqueles específicos da sua disciplina. A meu ver, parece que ele seria mais um facilitador do que um mero transmissor de conhecimentos.

A professora Laura Izarra (2004) diz que gosta muito de usar o retroprojeto para reforçar os conceitos teóricos. Além disso, ela sempre pede aos alunos que façam uma avaliação de seu curso e, através desta avaliação, pode perceber os conceitos que mais ficam gravados: aqueles que foram mais bem ilustrados visualmente ou os que provocaram maiores discussões entre os alunos.

A professora Laura tenta provocar seus alunos, no início de cada aula, com uma pequena “*lecture act*”, na qual ela traz os pontos mais importantes de um certo tema e lança os desafios para os alunos. São trabalhadas não somente as questões trazidas pelo professor, mas também as elaboradas pelos alunos, através de suas leituras. As respostas a essa abordagem têm sido positivas, porém, com o seminário, sua experiência foi péssima.

Quanto à existência de uma disciplina somente sobre Shakespeare na USP, a professora Laura Izarra (2004) diz que, de certa forma, Shakespeare é um escritor muito versátil, pois ela mesma usa sua poesia, seus solilóquios e monólogos na disciplina “Introdução à Poesia”. Ele é um escritor muito rico para ser trabalhado em diferentes perspectivas. A forma como Shakespeare se apresenta é uma forma também de estar entre o canônico, a alta literatura, e a literatura que subverte a si

mesma (IZARRA, 2004). Ela é contra a inclusão de uma disciplina somente sobre Shakespeare no currículo só porque outras universidades a têm. No currículo da USP, todas as disciplinas estão em constante diálogo, e é dessa forma que deveria ser, enfatiza a professora.

A professora Munira Mutran (2004) é especialista em literatura irlandesa, porém, no curso de graduação, ela ministra várias disciplinas, não possuindo disciplinas específicas, como os outros professores. É a professora do departamento que está na USP há mais tempo, desde 1964.

Diferentemente dos outros professores, a professora Munira Mutran gosta muito de seminários. Geralmente, ela dá uma ou duas aulas de apresentação do contexto histórico sobre o assunto em questão e, depois, trabalha através de seminários, fazendo algumas paradas para esclarecer alguns pontos que aparecerem. Segundo ela, os alunos gostam dessa abordagem.

A professora Munira Mutran acredita que ninguém pode ficar sem Shakespeare porque ele é muito reescrito. Ela se pergunta como o aluno vai conhecer o teatro do século XX sem ter lido *Hamlet*, e menciona o romance *The Black Prince*, de Iris Murdoch, que é uma releitura da peça.

Ela cita também outras releituras e alusões a Shakespeare, enfatizando que na obra de James Joyce há muitas alusões ao autor. “Veja bem, se existe essa questão de que tudo é reescrito, nós precisamos conhecer o que foi escrito antes” (MUTRAN, 2004). “As artes plásticas, os filmes, as novelas também mostram a presença do dramaturgo, isso é claro”, diz ela. “Sem mencionar que a qualidade da obra em si já nos obriga a lecionar Shakespeare” (MUTRAN, 2004).

O penúltimo docente entrevistado foi a professora Maria Elisa Cevasco (2004), que geralmente leciona as disciplinas relacionadas ao estudo do romance, além da disciplina “Estudos Culturais”, que é ministrada no quarto ano.

A professora ressalta que a disciplina “Estudos Culturais” se aproxima bastante de Teoria da Cultura e de modos de interpretação da produção cultural.

Ela faz um apanhado histórico sobre o surgimento dos Estudos Culturais na Inglaterra dos anos 50 do século XX, como um dos produtos da formação de uma nova esquerda que tentava dar conta dos novos fenômenos da sociedade de massa, analisando como estes fenômenos interagem com o estudo tradicional de literatura. Os alunos começam a olhar a cultura não só como um produto espiritual do homem, que o eleva a um ser melhor, mas principalmente como uma forma de organização dos significados e valores de uma determinada sociedade, tentando entender como essa organização aceita o funcionamento da sociedade. Trata-se de uma forma de se fazer tanto a crítica das ideologias sociais como, também, de reconhecer os esforços, que são sempre muito árduos, na quase impossível tarefa de ultrapassar essas ideologias. Pode-se dizer, então, que os estudos culturais são duas “coisas”. Eles são uma forma de ampliar os estudos literários, porque levam em conta outro tipo de produção, como o cinema, a propaganda, todas as outras formas de organização de significados e valores. Por outro lado, eles são, também, um modo diferente de estudar a cultura, porque olham todo o projeto cultural como produto de um determinado momento histórico, historicizando a cultura, que não é vista como algo eterno, de valor para sempre; como algo que exprime a alma do ser humano, mas como uma produção social, uma produção de uma determinada sociedade.

A professora Maria Elisa Cevasco afirma que tem tido respostas muito boas em relação à disciplina Estudos Culturais.

A gente acaba sempre falando da organização social contemporânea, apesar de começar discutindo um teórico de 1950, 1960. Assim, acaba falando de um filme que passou a semana passada. É uma coisa bastante interessante. E eu acho que é importante para os alunos porque os torna mais desconfiados com tudo o que eles lêem. É quase uma forma de hermenêutica que a gente faz. É a hermenêutica da suspeita. Para deixá-los cada vez com mais suspeitas, e cada vez com menos certeza. Eles costumam gostar muito. (CEVASCO, 2004)

Segundo ela, os alunos também gostam das disciplinas sobre romance, porém apresentam dificuldades para se dedicarem à leitura porque são produto de uma sociedade que lê pouco. Eles não conseguem sentar numa cadeira e ficar duas horas lendo um romance, como descreve a professora. É preciso motivá-los para obter algum resultado. Com parte da turma isso funciona, mas há os alunos que vão para uma faculdade de Letras em busca de um instrumental técnico e acabam frustrados por não o encontrarem ali. O que é visto na faculdade não é algo que se aprende para ser aplicado fora. Ela enfatiza que o que se faz na Letras é uma formação no sentido alemão de *Bildung*. Não se vê o resultado a curto prazo, é um processo demorado. Como diz ela,

[...] é uma semente que você deixa lá e que às vezes frutifica, às vezes não frutifica. Só que para regar essa semente precisa de muito trabalho. Trabalho por parte do aluno também. Então, se o aluno não se deixa regar, aí também não tem nada a aprender. Tem gente que vem aqui achando que é outra coisa. Que é aprender a falar inglês bem, por exemplo. (CEVASCO, 2004)

Geralmente, a professora Maria Elisa Cevasco pede que seus alunos leiam um texto e depois o discutam em sala de aula. Mas ela enfatiza que a abordagem depende muito da turma. Há turmas em que os alunos respondem a essa metodologia, ocorrendo, assim, a participação de todos. Maria Elisa Cevasco costuma começar suas aulas com “a pergunta do ônibus”, como brinca com os alunos. Ela cria a seguinte situação hipotética:

[...] se você estivesse no ônibus lendo esse texto que está na bibliografia para esse dia e alguém do seu lado perguntasse “O que é esse texto?”, como é que você explicaria para uma pessoa que não conhece “o que é aquele texto”? (CEVASCO, 2004)

Para ela, isso funciona como um estratagema para tirar dos alunos o que eles perceberam do texto, e, com base nessas percepções, ela desenvolve sua aula. Nunca sabe o que vai falar em sua aula e não leva nenhum planejamento,

confessa. Ela procura basear sua aula no que vem dos alunos. Se não vier nada deles, ela fala, mas afirma que gostaria de falar menos. Porém, percebe que os alunos ficam frustrados, pois sempre esperam uma aula expositiva.

É interessante pensar: por que às vezes não vem nada dos alunos? O que fazer quando isso acontece? Se não houver inspiração suficiente para os alunos participarem mais ativamente da aula, o professor pode tentar novas estratégias. No entanto, mais importante do que qualquer estratégia é a postura democrática assumida pelo professor. Por exemplo, há o caso do professor que faz perguntas orais para o grupo, mas que, na verdade, não dá tempo para seu aluno responder. O que deveria ser um diálogo, infelizmente, transforma-se em monólogo.

Eu vou à sapataria para comprar sapato, eu vou ao supermercado para comprar comida, eu vou à universidade para comprar conhecimento. Então, se o professor não está vendendo conhecimento, eu fico muito frustrado. E, daí, eles descobrem que conhecimento não se vende. Conhecimento se adquire com esforço e com interação. Então, quando não rola interação, porque às vezes não rola mesmo, eu dou aula expositiva. Falo, falo, falo... e eles saem felizes. O que é uma besteira. (CEVASCO, 2004).

Maria Elisa Cevasco acha que os alunos gostam tanto de aula expositiva e querem comprar conhecimento porque têm a ilusão de que a aquisição de conhecimento é um processo muito parecido com o de comprar uma mercadoria. Ela cita o exemplo do tênis de último tipo:

Quando você compra um tênis de último tipo — e a USP é um tênis de último tipo, ela não é um tênis qualquer — eles falam que você vai ficar feliz, que vai ficar mais bonita. Que você vai correr com esse tênis cinco horas, em vez de correr meia hora, como você corre sempre. Na verdade, você não vai correr cinco horas, você não vai ficar feliz e não vai ficar mais bonita. Mas é gostoso acreditar naquilo. Então, eles vêm aqui para isso: para comprar um tênis. E quando eles descobrem que para correr mais cinco horas eles vão ter que fazer um esforço de correr cinco horas, que o tênis ajuda, mas não resolve, aí é um pouco frustrante, como é frustrante toda vez que você compra um tênis e a sua vida não muda para sempre. Quer dizer, o processo de educação universitária está inserido na sociedade. E ele tem os defeitos e as oportunidades da

sociedade. Eu não acho que a USP seja um espaço à parte da sociedade. (CEVASCO, 2004)

Ao invés de desenvolver seminários da maneira como se conhece, a professora Maria Elisa Cevasco prefere que a sala inteira seja um seminário. Os alunos se acostumam, com o passar do tempo. Os mais participativos já levam alguma coisa pronta para a sala de aula, enquanto aqueles que não vão participar continuam lá, como continuariam se participassem de um seminário. Todo mundo sabe que, quando se faz um seminário com um grupo de cinco, normalmente, dois, três trabalham, e os outros não fazem nada. Na verdade, ela diz que só magnifica isso na sala de aula. E não aborrece os que querem trabalhar com gente que não se prepara e “não faz direito”.

Infelizmente, essa é a realidade na maioria das salas de aula: alguns alunos participam e outros não. Talvez isso seja inevitável, principalmente devido ao fato das turmas serem heterogêneas em termos de habilidade e conhecimento de literatura e língua estrangeira.

A professora diz que já teve uma turma com 90 alunos. Confessa que é difícil, mas é também interessante, pois muitas pessoas estão ouvindo o que ela tem para dizer. E enfatiza que não reclama do tamanho da turma, porque, para ela, o Brasil não tem lugar para uma universidade de elite. O desafio de ter uma turma tão grande, na verdade, até a anima.

A professora Maria Elisa Cevasco participou da reestruturação do programa de literatura. Lembra que ela e os outros colegas levaram em conta que agora não só as literaturas inglesas e americanas são ensinadas, mas também a literatura da Índia, da Austrália, da Irlanda, entre outras.

Os professores da área optaram por apresentar dois enfoques: o panorâmico e o monográfico. O enfoque panorâmico permite dar aos alunos uma idéia geral de como funciona, por exemplo, o romance inglês. Quem faz o curso de romance, ou seja, de Leituras do Cânone I e II, começa a partir do surgimento do

romance, no século XVIII, e vem até o século XXI. É um curso panorâmico, em que se dá uma idéia do movimento geral da cultura, sem desenvolver um olhar em profundidade. A diferença entre um curso panorâmico e um monográfico é justamente a profundidade. O curso de poesia, o curso de teatro e o curso de romance, como já foi dito, são cursos panorâmicos. Devido à limitação de carga horária, os professores optaram por dar enfoque monográfico para alguns tópicos que consideravam fundamentais. Segundo Maria Elisa Cevasco (2004), Shakespeare foi escolhido porque é “[...] definidor do caráter da cultura inglesa”. “Isso os nossos alunos têm que saber em profundidade”, completa a professora. Outra disciplina monográfica, que também é obrigatória, é “Estudos Culturais”.

Como descreve a professora Maria Elisa Cevasco, também há cursos que são uma combinação entre o monográfico o panorâmico. Ela explica que, nesses cursos, o problema teórico é monográfico e o conteúdo programático é meio panorâmico. São eles: “Literatura e Cinema”, “Literatura e Diferença” e “Tópicos do Romance”. Ela exemplifica essas definições com o curso “Tópicos do Romance”, ministrado pela professora Sandra Vasconcelos, chamado “O gótico e a realidade no romance do século XVIII”.

É um problema, quer dizer, o romance gótico versus o romance realista. E a gente desenvolve esse problema no curso. Para mostrar para os alunos uma maneira de se aproximar da produção cultural. Um modo de inserção. Porque muita gente acha que dar aula de literatura é (eu brincava com meus alunos) como pôr roupa no varal. Você vai pondo. Então primeiro tem o Shakespeare, depois tem o John Donne, depois tem o fulano ... Você vai pondo tudo no varal e vai dando essa cumulação para os alunos. Essa é uma forma desinteressante de estudar literatura, como se a História fosse um fato atrás do outro. Não é isso. A História são modos de lidar com problemas da experiência, da vida, da história. Essa é a problemática que a gente aborda nesses cursos. (CEVASCO, 2004)

Maria Elisa Cevasco pensa que a USP tem tradição em estudar a literatura como instrumento de descoberta e interpretação da realidade sociohistórica, como

diz o professor Antonio Candido. Pensa, também, que a especificidade do curso de inglês da USP reside na carga horária que é dividida ao meio entre a língua e a literatura. Já nas outras universidades, geralmente, os alunos têm três anos de língua, porque entram sem saber inglês e estudam a literatura somente no último ano. Ela enfatiza que isso é um grande problema porque a universidade não é um curso de línguas. O objetivo final do curso universitário não é ensinar o aluno a falar uma língua estrangeira. Questionada se não estava tendo uma postura um pouco elitista, ela afirma que elitista é a sociedade brasileira e que, dentro de sua sala de aula, não vai resolver o problema de uma das sociedades mais desiguais do mundo e que a universidade é elitista, sem dúvida alguma, por estar inserida nessa sociedade. Ela diz que não vai mudar o mundo a partir do ensino da literatura. “Você não vem à universidade para resolver um problema de má formação anterior”, diz a professora Maria Elisa Cevalco (2004).

Pergunto-me se não é possível ajudar um pouco a reverter a situação descrita pela professora Maria Elisa Cevalco. Acredito que sim, principalmente porque conheço exemplos vivos de como o ensino superior possibilitou novos horizontes para alguns. Para citar um exemplo ilustre, temos o caso do renomado professor de Sociologia da USP, Florestan Fernandes (1920 – 1995), cuja mãe era analfabeta e que teve uma infância de extrema pobreza.

Além do mais, talvez a literatura não mude o mundo, mas, com certeza, pode pelo menos mudar a forma de pensar de pessoas que vivem neste mundo — o que já me parece ser um bom começo. Um pouco de utopia, de linguagem da possibilidade ou simplesmente de esperança, como nos fala Paulo Freire, nos impulsiona a ir em frente, sonhando sonhos possíveis.⁴²

Para resolver o problema de falta de domínio da língua inglesa, ela sugere que se criem cursos de extensão, a exemplo do *English on Campus* da USP.

⁴² Cf. Capítulo 2.

Porque aí efetivamente é para as pessoas fazerem um curso de inglês. Eu, por exemplo, ganho seguramente quatro vezes mais que um professor do *Yázi*. E o governo do Estado, quer dizer, o povo de São Paulo, investiu uma fortuna na minha formação. Eu fiz escola pública, universidade pública, mestrado, doutorado e livre docência na escola pública. Agora, tem necessidade de o governo me pagar isso para eu ensinar uma pessoa a falar inglês? (CEVASCO, 2004)

Ela enfatiza que ensinar a falar inglês é uma tarefa nobre, interessante e maravilhosa, mas não pode ser o objetivo da universidade. Em sua opinião, é um absurdo colocar o professor universitário para ensinar o verbo *to be*.

Ela ainda considera um erro transformar o curso universitário em uma escola de inglês, o que não serve a ninguém, pois o professor fica frustrado, já que não foi para isso que ele estudou. O aluno acaba sendo enganado porque, na verdade, ele não estaria fazendo um curso superior e isso se transforma em um círculo vicioso: esse aluno mal formado vai sair para o mercado de trabalho, vai oferecer uma má formação para seus alunos, que, por sua vez, vão chegar à universidade — continuarão mal formados.

O último entrevistado do Departamento de Letras Modernas – Inglês da USP foi o professor John Milton (2004) que é, também, orientador deste trabalho. Ele, atualmente, ministra as disciplinas “Movimentos de Poesia”, “Tópicos da Poesia”, “Introdução à Prosa” e “Shakespeare e a Crítica”.

No segundo semestre de 2003, ministrou “Introdução à Poesia” para os alunos do primeiro ano do curso de Inglês, correspondente ao segundo da faculdade, e observou que o nível intelectual dos alunos era bom, mas a habilidade em usar a língua inglesa não se mostrava satisfatória. O professor John Milton considera extremamente importante discutir se as disciplinas de literaturas em inglês devem ser ministradas na língua inglesa ou na língua materna do aluno. Em algumas universidades na Europa, no curso de Letras, a literatura estrangeira é ministrada na língua materna. Aqui, no Brasil, ele estranha essa decisão de, na graduação, só se ensinar literatura de língua inglesa na língua estrangeira,

enquanto na Pós-graduação em Inglês na USP e na maioria das universidades, as aulas são ministradas em língua portuguesa.⁴³

Os professores, com certeza, são a favor de manter a política vigente na área de Inglês da USP. O professor John Milton afirma também que a grande maioria dos alunos adere a tal sistema; eles não gostariam de ter as aulas de lingüística aplicada e de literatura em língua portuguesa. Fora de sala de aula, entretanto, a maioria das conversas com os alunos é quase sempre em português. Outro exemplo suscitado pelo professor John Milton é o caso da disciplina sobre Shakespeare que foi dada como optativa para alunos de outros cursos em 2002. Nesse curso, percebeu-se um maior nível de discussão em relação ao observado no curso ministrado em inglês, apesar de ter havido dificuldades em achar textos críticos sobre Shakespeare em português.

Se se está discutindo a complexidade da obra literária de Shakespeare, deve-se falar a língua nativa dos alunos ou a língua estrangeira na qual a grande maioria dos alunos não tem fluência intermediária. Isso eu acho que é o ponto crucial. Mas a idéia que nosso curso ainda é para treinar pessoas que vão ser professores, que deveriam ter certa fluência ainda é a idéia mais importante. [...] Isso é mais importante do que desenvolver habilidades críticas. (MILTON, 2004)

Ainda sobre o mesmo assunto, o professor John Milton cita o exemplo da Inglaterra, onde os cursos de literaturas são dados na língua do país, o inglês, e o caso de um professor holandês, muito fluente em inglês, que ministra aulas de literatura holandesa em inglês. Ele acha que, na França e na Itália, ocorre a mesma situação. “Talvez nos países que têm um sentido nacionalista bastante forte usa-se a língua nacional do país” (MILTON, 2004).

⁴³ Pelo que foi possível verificar, a Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de Minas Gerais adotam a língua inglesa.

Quando se perguntou se é possível a área de Inglês decidir ministrar suas disciplinas em português, o professor John Milton respondeu que é possível, apesar de duvidar que isso aconteça.

Sobre o uso de seminários nas aulas, o professor John Milton menciona que uma das grandes desvantagens dessa metodologia é que a maioria dos seminários apresentados é medíocre, e que os alunos não gostam de escutar os colegas falando. Ele acha que o melhor procedimento didático seria fazer uma mistura de tudo, ou seja, um pouco de leitura, um pouco de explicação, um pouco de filme, um pouco de crítica e alguns convidados para falar aos alunos. Para ele, talvez, o uso de técnicas diversas seja a maneira mais apropriada de tentar atrair os alunos para Shakespeare.

Com algumas turmas, há um tempo atrás, o professor John Milton fazia um tipo de estudo mais intensivo das peças shakespearianas. Ele usava gravações das peças em fita cassete para as leituras intensivas e explicava o texto, concentrando-se mais na própria linguagem. Achava que essa metodologia seria a mais adequada para se usar na USP, pois tentava explicar a linguagem complexa de Shakespeare. Entretanto, parece que, com essa abordagem, o elemento lúdico de Shakespeare ficou perdido. Definitivamente, essa não foi uma maneira muito boa de atrair os alunos para o assunto.

Um outro problema importante que o professor John Milton menciona é a falta de experiência teatral dos alunos de Letras: poucos entendem de palco e muitos não têm o costume de ir ao teatro porque simplesmente não gostam. Será porque não sentem atraídos pelos espetáculos? No primeiro semestre de 2006, o professor John Milton pediu aos seus alunos que assistissem à peça Ricardo III, as duas produções, uma de Celso Frateschi e outra de Jô Soares, de aproximadamente cem alunos cinquenta assistiram — alguns que não tinham o hábito, gostaram de ser “obrigados” a assistir a peça de teatro.

Perguntado sobre por que na USP Shakespeare é uma disciplina obrigatória, o professor John Milton responde, brincando, que é porque a USP é o melhor lugar da América Latina. E, falando sério, declara que há um pouco disso. “A USP tem esse esnobismo, que nem Oxford, Cambridge... e tem que manter Shakespeare” (MILTON, 2004). Ele acha que uma maneira de manter o nível do curso é mantendo Shakespeare. Embora Shakespeare apresente bastante dificuldade para os alunos, é um desafio que alguns conseguem superar.

O professor John Milton observa que gostaria que houvesse cursos sobre Chaucer, sobre poesia anglo-saxônica, sobre outros poetas da época de Shakespeare. John Donne é dado, porém há um tipo de ilha do inglês pré-século XIX, afirma o professor John. Para ele, falta na USP um curso de literatura inglesa dos séculos XVI e XVII, pois serviria como *background* para os cursos de Shakespeare. O professor completa: “é uma grande pena que os alunos de inglês não tenham contato com Chaucer. É claro que sempre há a possibilidade de optativas [...] (MILTON, 2004).

Dentro do mundo teatral, Shakespeare é uma das mais importantes figuras, mas, dentro do mundo e estudos de literatura inglesa, não é tão importante, declara John Milton. Um dos fatores importantes que contribuem para isso é a própria dificuldade de lidar com a linguagem de Shakespeare em língua inglesa.

Para o professor John Milton, quando se estuda a língua e a literatura inglesa também, o grande ícone, a grande figura central, é Shakespeare. E ele questiona: “podemos estudar italiano sem estudar Dante Aligieri? Podemos estudar alemão sem estudar Goethe? Cortar Machado de Assis da Literatura Brasileira?” (MILTON, 2004).

O professor John Milton não vê nenhum problema em ensinar Shakespeare em português em um curso no qual os alunos não têm proficiência na língua inglesa. Quando perguntado se no curso de Letras – Inglês na USP também seria possível ensinar Shakespeare com tradução, ele reforça que a política do curso no

momento é ensinar tudo em inglês. Porém, com certeza, vários alunos lêem Shakespeare na tradução, o que está ótimo, para ele, pois Shakespeare é complexo, senão, não seria Shakespeare.

Segundo o professor John Milton, as peças de Shakespeare, como qualquer outra peça, vão mudando de encenação a encenação porque hoje o diretor as corta, o ator também, e amanhã pode ser muito diferente. “Ter de ler para trabalhar com textos fixos no teatro, isso não existe. O texto fixo não vai refletir a realidade do teatro” (MILTON, 2004). “Será que os estudos teatrais pertencem a Letras?”, ele indaga. “Muita gente acha que não”, conclui.

O professor John Milton, no final da entrevista, comenta que os alunos do primeiro semestre de 2004 se mostram bastante interessados na sua disciplina sobre Shakespeare, principalmente a turma noturna. Parece que, em geral, os alunos da turma da manhã são mais fechados. Já os alunos da noite, alguns, parecem ir à aula para conhecer literatura inglesa e não para se tornarem professores de inglês.

3.1.2. Vozes discentes

Além das entrevistas com os professores de literatura da área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da USP, também foram feitas entrevistas com um grupo de alunos do turno diurno e outro do noturno. Os alunos entrevistados cursam a disciplina “Shakespeare e a Crítica”, ministrada pelo professor John Milton no primeiro semestre de 2004, e são, em sua maioria, alunos do quarto ano da habilitação de língua inglesa. Foi feita uma seleção aleatória dos alunos e,

através de sorteio, obteve-se uma amostra significativa de cada turma. Os nomes dos alunos não são revelados: são chamados de Aluna ou Aluno, a que se segue um número que os diferencia dos demais, de acordo com a ordem de participação. Foram escolhidos oito alunos do turno diurno, de uma turma de 30, e seis do noturno, de um total de 32 alunos matriculados.

3.1.2.1. Alunos do curso diurno ⁴⁴

Os alunos do curso diurno da disciplina “Shakespeare e a Crítica” reclamam que falta ser trabalhado o contexto histórico das obras estudadas. “Se a gente está vendo *Otelo*, não vamos só ficar lendo *Otelo*, mas sim vamos ver o que está por trás. O que era importante? Qual a importância dos mouros naquela época? O que era perder Chipre?” (Aluna 4). Essa queixa também tinha sido feita anteriormente, na entrevista com as turmas de 2003. Os alunos enfatizaram que a falta de contextualização histórica é também um problema geral das disciplinas da Letras.

Uma aluna acha que o curso não aprofunda muito os tópicos abordados e considera que aprendeu menos do que esperava com as aulas. Unindo-se às vozes insatisfeitas, uma outra aluna acha que as “coisas ficam meio perdidas” durante as aulas e que talvez fosse necessário que o professor elaborasse um roteiro para a leitura das peças, para que os alunos não se perdessem.

Essas alunas também acham que falta interação entre o professor e os alunos, uma vez que o professor, segundo eles, não parece estar muito interessado

⁴⁴ Entrevista realizada em 19 de maio de 2004.

nas opiniões dos alunos. A Aluna 6 cita o exemplo de outra disciplina em que o professor dá um “filme e tem um texto apoiando o filme”, o que gera muita discussão. Assim, há mais interação entre professor e aluno, por causa do conhecimento prévio proporcionado pela leitura do texto. Nessa disciplina, os alunos também sentem falta de um embasamento teórico maior. Eles ressaltam que os bons livros não estão disponíveis na biblioteca, pois já foram emprestados, e o professor deixa muito pouco material para ser copiado.

Outro ponto negativo levantado por uma aluna refere-se à leitura de trechos longos das peças em sala de aula. Ela acredita que esse procedimento é desnecessário, já que, na maioria das vezes, os alunos já leram tal trecho em casa. “Eu acho que se perde muito tempo em sala de aula, quando poderia estar tendo discussões”, expõe a Aluna 1.

A própria Aluna 1 acha que um ponto positivo foi o fato de, durante o curso, ter sido estudado tanto comédia como tragédia, porque, em sua opinião, geralmente, privilegiam-se mais as tragédias em detrimento do outro gênero. Também foi apontado como extremamente positivo o fato de escolherem a peça que iriam ler, pois isso motivou os alunos. De acordo com os alunos, outra boa idéia foi a exibição do vídeo *Making Shakespeare*. Não exibir filmes que podem ser assistidos em casa foi também considerado um ponto positivo.

Depois de descreverem os pontos positivos e negativos da disciplina do professor John Milton, questões gerais foram levantadas. A Aluna 1 disse que essa disciplina sobre Shakespeare é importante porque o autor é básico, tanto para a literatura inglesa quanto para a brasileira. Os alunos, em geral, acham que também há muitos outros autores importantes que não são vistos tanto na área de Inglês como na Literatura Brasileira. A respeito da estrutura do curso de Inglês, em que as disciplinas são divididas em gêneros, a Aluna 1 comenta:

Eu acho que de certa forma resolve em parte esse problema de a gente às vezes não ver outras coisas. Porque, por exemplo, tem professor que

privilegia poesia. Tem professor que privilegia romance. Eu acho que, tendo essa divisão, dá um pouco para resolver isso.

Outra questão também abordada pelos alunos é que, algumas vezes, eles acabam vendo o mesmo autor duas vezes. Isso não acontece só com as literaturas de língua inglesa, mas também com a brasileira. “A gente viu Drummond duas vezes”, alega a Aluna 2.

Os alunos reclamam de outras disciplinas também. Acreditam que não estão aprendendo o que deveriam. “Não sei, sempre a gente sai insatisfeita desses cursos. Faz tudo correndo” (Aluna 3).

Novamente, falando especificamente sobre a disciplina de Shakespeare, a Aluna 1 revela: “E aí é só o que eu sei. Há muita conotação sexual, só (risos). Tudo em Shakespeare tem um, sabe, *Freud explica*. E o que eu sei de efetivo até agora é só. Então é bem genérico”. A Aluna 2 justifica a fala da colega, dizendo que é tanta coisa que o professor espera que eles conheçam que acabam ficando meio perdidos.

Eu acho que o curso de Shakespeare... ele teria que se explicar por ele, assim, por si só. Sabe, puxa, deve ser muito importante para ter um curso só de Shakespeare e só do teatro dele. Então, no final, você teria que dizer “é mesmo, ele é um autor tão grande que tem que ter mesmo um curso”. Mas não é isso que eu acho que o pessoal está sentindo. (Aluna 2)

Como mostra a declaração da aluna, parece que há uma insatisfação geral com relação ao ensino e também à aprendizagem na disciplina sobre Shakespeare. Os alunos depõem que ainda não sentiram por que Shakespeare é um clássico e, diferentemente dos alunos da noite, acham que mais peças deveriam ser estudadas, sendo que “não precisava ter perdido duas aulas lendo *Othello* na sala de aula” (Aluna 3). Outra aluna discorda, alegando que o importante não é a quantidade, mas sim a qualidade; não adiantaria se estudar 10 peças, todas elas comentadas rapidamente numa aula.

Somente uma aluna desse grupo entrevistado assistiu a uma performance de uma peça shakespeariana. Entre as várias peças do dramaturgo inglês em cartaz no período (*Macbeth*, *O Mercador de Veneza*, *Muito Barulho por Nada*, *As Fidalgas*), foi escolhida *Otelo*, do grupo *Folias*.

Quando perguntados sobre qual a maior dificuldade que existe no estudo de Shakespeare, os alunos respondem prontamente que é a língua e o contexto histórico. Ao contrário da Aluna 1, citada anteriormente, a Aluna 2 considera ser positiva a leitura de trechos em sala de aula, uma vez que facilita a compreensão da linguagem das peças. Também para facilitar a leitura, é importante a escolha de uma boa edição, que venha com notas explicativas, como atesta a Aluna 1:

Se a sua edição é aquela que tem as notas de rodapé. Essa expressão era usada comumente para designar isso. Ou então, em Shakespeare, normalmente isso significa aquilo, vai acontecer aquilo. Ajuda. Porque eu peguei uma edição assim. E é muito bom. Aí ajudou.

Mudando para aspectos mais gerais do curso novamente, os alunos acham que há muitos professores que fazem “terrorismo” e pressionam bastante nas primeiras aulas, mas depois relaxam um pouco. Há professor, no entanto, que é “bonzinho”, mas que, na hora de avaliar, não se mostra criterioso. Segundo os alunos, às vezes, fica difícil saber exatamente o que o professor quer que seja feito no trabalho. Porém, os alunos consideram ser importante a liberdade que têm para elaborar os trabalhos.

Já no fim da entrevista, quando foi perguntado se havia mais alguma coisa a ser dita, a Aluna 1 expôs sua reivindicação e queixa:

Eu senti que valeu a pena. Apesar de ser maçante, de ter professor que é irracional. Tem professor que faz terrorismo. Tem professor que pede leituras que são impossíveis [...] Cada professor pensa que você vai se especializar naquela matéria. Quem dá lingüística trata você como se você fosse um potencial da área. Bom, ela vai fazer o mestrado em lingüística, então tem que saber tudo isso. Gostam de explorar o potencial

ao máximo. Só que você que é uma sonsa sabe que tem que trabalhar, dar conta de tudo. É puxado.

A colocação da Aluna 1, a respeito da sobrecarga de trabalho, parece bastante pertinente, pois, como venho notando ao longo dos meus anos de academia, essa queixa é constante. A seguir, os entrevistados da turma do período noturno mostram que vivem o mesmo dilema: conciliar o cumprimento das obrigações impostas pelo curso com o tempo disponível para tal. Quando era professora substituta, participando de uma reunião dos professores de língua e literaturas de expressão inglesa, presenciei uma das professoras mais antigas e renomadas do departamento questionando seus pares sobre a quantidade de textos que eles exigiam que seus alunos lessem. Segundo essa professora, a exigência era descabida, pois nem mesmo eles (professores) liam tanto durante um semestre.

Não sou a favor de que os cursos baixem o nível do ensino oferecido. Entretanto, percebo que se deve refletir muito bem sobre as cobranças feitas aos alunos, porque a disciplina ministrada por um professor não é a única que os alunos devem dar conta. Conheço professores que fazem uma lista de leitura obrigatória e outra extra. Meus alunos, muitas vezes, reclamam da quantidade de textos para leitura. Certa vez, porém, deixei no xerox duas pastas: uma com textos de leitura obrigatória e outra contendo outros importantes, que achava que também deviam ser lidos, rotulada de extra. A maioria dos alunos acabava tirando cópia das duas pastas e tentando ler todo o material, sem reclamar, pois não se sentiam obrigados.

3.1.2.2. Alunos do curso noturno⁴⁵

A maioria dos alunos do curso noturno trabalha durante o dia. Muitos ainda não são professores. Em geral, eles gostam da disciplina sobre Shakespeare. No entanto, uma aluna reclama que não dá tempo para fazer as leituras que o professor pede, mas reconhece que esse não é só um problema da disciplina “Shakespeare e a Crítica”. Outra aluna reforça que é esperado que eles leiam as três peças e a respectiva fortuna crítica. Ela se pergunta: “Como é que a gente vai ler a fortuna crítica de três peças complexas? Porque são complexas. É a natureza da língua. É difícil acompanhar” (Aluna 1). Outra aluna também concorda, dizendo que já é difícil ler as peças em português, pior ainda em inglês. “A crítica dá pra ler numa boa. O problema são as peças que são complicadíssimas. Tem que ler em português mesmo, porque, senão, não dá” (Aluna 1).⁴⁶

No meio da discussão sobre a dificuldade em se ler Shakespeare em inglês, uma aluna introduziu um outro assunto: o fato de não se estudar poesia na disciplina sobre Shakespeare. Outros alegaram que a poesia shakespeariana é vista na disciplina “Introdução à Poesia”, em seu segundo ano. É importante lembrar que “Shakespeare e a Crítica” é uma disciplina de quarto ano, apesar de alunos de outros anos também a cursarem. Alguns tiveram poesia na disciplina de introdução; outros, não. Uma aluna se recorda que trabalhou apenas dois sonetos de Shakespeare e acha que, por isso, pode-se considerar que ela não viu a poesia shakespeariana. Eles acham que os professores deveriam conversar mais para dividir melhor o conteúdo das disciplinas, para que os alunos não estudem os

⁴⁵ Entrevista também realizada em 19 de maio de 2004.

⁴⁶ Cf. página 150.

mesmos assuntos em disciplinas diferentes e para que não deixem de estudar outros tópicos significantes, como a poesia shakespeariana.

A Aluna 2 elogia o fato de o professor fazer uma leitura mais geral da peça, sem privilegiar uma determinada abordagem. Ela acha interessante a mistura de abordagens porque, geralmente, os professores adotam uma e ignoram as outras existentes. A mesma aluna, momentos depois, critica o professor, dizendo que ele “foi muito carrasco em pedir dois trabalhos”. Ela alega que há disciplina de quatro créditos pedindo um trabalho e de dois créditos pedindo dois. Uma outra aluna acrescenta que é só a disciplina de John Milton que está exigindo dois trabalhos.

Dando prosseguimento às críticas, a Aluna 1 acha que o professor fala rápido demais, havendo momentos em que não é possível acompanhar a aula. Já a Aluna 2 acha que ele deveria repetir os pontos que considerasse mais importantes para facilitar a assimilação. Outro problema apontado foi que ele não distribuiu uma bibliografia no início do curso. A Aluna 1 chama atenção para o fato de que tudo o que foi falado não se aplica somente ao professor da disciplina “Shakespeare e a Crítica”, mas também a outros.

Os alunos gostaram muito da exibição do vídeo *Making Shakespeare* durante a aula do professor John Milton. Também acharam boa a iniciativa do professor de levar convidados para falar. Quanto aos seminários, não utilizados nessa disciplina, dizem que não gostam, pois é difícil conseguir tempo para se reunirem com o restante do grupo e, “geralmente, as pessoas não prestam atenção no que a gente está falando” (Aluna 1). Sobre o seminário, também mencionaram a experiência da professora Sandra Vasconcelos, que não consiste exatamente no seminário ao qual estão acostumados.⁴⁷

Como era de se esperar, os alunos preferem aulas expositivas, principalmente quando elas proporcionam abordagens diversificadas. No entanto, acredito que a preferência por tal tipo de aula não significa adesão à educação

⁴⁷ Já se falou sobre essa experiência na entrevista com a professora.

bancária, uma vez que uma aula expositiva, não tem que ser necessariamente uma aula na qual a relação professor e aluno seja vertical.⁴⁸

Os alunos insistem na questão de que não têm disponibilidade de tempo para ler, pois trabalham o dia inteiro, e, além disso, são várias as disciplinas. O tempo de que dispõem é só durante o fim de semana, o que não é suficiente. Relatam que há professores inflexíveis, que não querem saber se o aluno trabalha.

Querem que você leia. E esse é um assunto que vai além dessa disciplina. Tem relação com a universidade como um todo. Talvez fosse o caso de discutir uma outra metodologia de ensino para o pessoal do noturno. Embora isso seja terrivelmente complicado (Aluno).

A Aluna 2 completa dizendo que “há um curso matutino acontecendo à noite”. Realmente, não parece justo que os alunos do noturno tenham um ensino inferior ao dos alunos do curso diurno, porém, é importante discutir essa questão. Talvez o problema pudesse ser solucionado com o oferecimento de um curso noturno com maior duração que o curso diurno. Infelizmente, não se tem, ainda, soluções prontas a apontar. No entanto, vale a pena deixar registrada a sugestão para futuros pós-graduandos que, interessados na temática, possam desenvolver pesquisas que ampliem a discussão do assunto.

⁴⁸ Cf. Capítulo 1.

3.2. Contribuindo para a polifonia

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Ana Maria Kessler Rocha (2004) ensina Shakespeare na disciplina optativa de graduação “Literatura Inglesa IV”, na qual os alunos lêem entre 6 e 8 peças por semestre, além de vários sonetos. A professora geralmente associa as obras shakespearianas ao cinema e outras mídias. Em seu curso, oferece uma lista contendo as peças mais famosas para que os alunos escolham as que vão estudar durante o semestre letivo. Seus alunos gostam muito do dramaturgo, embora tenham dificuldade com a língua. Ela procura minimizar essa dificuldade os orientando na escolha de boas edições com notas explicativas. “Seleciono alguns trechos — os mais famosos e/ou mais importantes — para leitura e discussão em aula, quando aproveito para trabalhar o tópico linguagem” (ROCHA, 2004). A professora, que é também pesquisadora de Shakespeare e do Teatro Inglês, afirma que o dramaturgo é o maior autor em língua inglesa de todos os tempos. É importante ressaltar que ela não proporciona a vivência cênica no ensino de Shakespeare.

Parece-me que Shakespeare para ela é principalmente um escritor literário, não um autor teatral.

Na Universidade Federal de Rondônia, o professor Miguel Nenevé (2004) ministra aulas de Shakespeare na disciplina “Literatura Inglesa I”. Além de adotar uma abordagem histórica do Teatro Elisabetano, ele trata a questão pós-colonial, principalmente quando trabalha as obras *The Tempest*, *Richard II* e *Richard III* em sua disciplina. Seus alunos gostam quando fazem intertextualidade com textos de outras épocas. O professor tenta proporcionar tanto a leitura literária quanto a vivência das peças em encenações, uma vez que convida diretores ou atores para

palestras em sala de aula. Ele também solicita aos estudantes que colem depoimentos de jornal ou de outros meios de comunicação, além de levar seus alunos para assistir peças de Shakespeare. Essas são estratégias bem interessantes, porque, além de motivar os alunos, também os coloca em contato direto com o espetáculo shakespeariano.

Já o professor Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (2004), na Universidade Federal de Sergipe, tem como objetivo conduzir o estudo literário de Shakespeare. Ele ministra a disciplina “Literatura Inglesa I”, na qual dedica cerca de um mês do semestre letivo ao estudo de Shakespeare. O professor alega que a proficiência lingüística é o problema enfrentado no ensino e na aprendizagem das peças shakespearianas. Em sua universidade, Shakespeare é ensinado em inglês e português, porém “gostaria que fosse feito só em inglês, mas tal fato é impossível dentro do atual sistema educativo do nosso País, principalmente numa universidade federal do nordeste do Brasil” (OLIVEIRA, 2004).

O problema da dificuldade da linguagem shakespeariana não é um privilégio da região nordeste do País. Todos os falantes da língua portuguesa mostram dificuldades para ler o dramaturgo em sua linguagem original. As declarações dos alunos da USP enfatizam bem essa realidade.

3.3. Diário de classe



Na Universidade de São Paulo, foram observadas aulas da disciplina “Shakespeare e a Crítica”, entre março de 2002 e o fim do primeiro semestre de 2005 (4 semestres, em turmas da manhã e da noite). É significativo relatar que, no primeiro semestre de 2002, as aulas da graduação foram interrompidas por uma greve estudantil, que durou três meses.

Logo que cheguei à USP, percebi um clima de contestação. Os alunos estavam sempre dispostos a expor suas opiniões de forma veemente. Presenciei alguns debates sobre filmes no Cinusp (Cinema da USP) e pude notar que opiniões quase sempre divergentes eram a regra. Chamou-me a atenção a liberdade total de expressão, pois, anteriormente, tinha precisado me adaptar a um clima de mais comedimento no interior de Minas Gerais.

Nos primeiros dias de aulas, em 2002, surpreendeu-me também o fato de haver vários alunos fora da sala de aula, na porta, ou ainda sentados no chão ao lado da porta de entrada. Fui informada que isso era comum na Faculdade de Letras e, indignada com tal situação nunca vista antes em outras instituições

públicas de ensino superior, perguntei ao meu orientador o porquê do absurdo. Ele falou que realmente faltava infra-estrutura para o curso de Letras e que eu deveria expressar o meu descontentamento em uma carta dirigida à administração da instituição. Não gostei muito da sugestão, pois estava cansada de ser mal compreendida por expressar minha indignação em momentos anteriores em outras entidades. Resolvi me calar. No entanto, muitos outros alunos da FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) não se calaram e, felizmente, iniciaram uma greve para protestar contra a falta de professores e a superlotação das salas de aula. Posteriormente, a manifestação dos alunos conseguiu a adesão de professores notáveis, como Marilena Chauí (Departamento de Filosofia), Antonio Candido (Faculdade de Letras) e Aziz Ab'Saber (Departamento de Geografia).

Ressalta-se que durante as discussões sobre a mobilização estudantil, a Reitoria da Universidade chegou a afirmar que a falta de docentes na FFLCH se dava, principalmente, pelo fato de haver um grande número de professoras, que saíam de licença devido à gravidez e se aposentavam mais cedo que os homens.

Apesar de todos os problemas desanimadores relacionados à da infra-estrutura da Faculdade de Letras da USP, foi possível observar diversos pontos relevantes nas aulas do professor John Milton. Listo alguns deles:

- a leitura das peças em sala de aula (os alunos lêem trechos das peças e o professor interrompe para explicar). Apesar da boa pronúncia de modo geral, há problemas básicos com os pronomes *thy* e *thou* apresentados pelo grupo;
- a tentativa do professor de utilizar técnicas novas para motivar o grupo, como, por exemplo, o uso de “Perguntas mais freqüentes”;
- o uso constante de vídeos;
- a participação de convidados para falar ao grupo;

- o estudo por contradição, principalmente no caso da peça *A Tempestade*.⁴⁹

É essencial ressaltar que os alunos sempre mostram interesse pelo contexto histórico das peças. Em uma das aulas sobre *O Mercador de Veneza*, uma aluna indagou sobre o relacionamento entre os judeus e os cristãos na época elisabetana. Na entrevista, também, eles explicitaram o desejo de saber mais sobre a época de Shakespeare.⁵⁰

Também se faz pertinente discutir sobre a utilização da língua portuguesa nas aulas de disciplinas de Shakespeare.⁵¹ Essa questão foi levantada durante a *III Jornada Shakespeariana*, realizada em 4 de novembro de 2005 na USP, na mesa redonda sobre “Ensino de Shakespeare” (com a participação das professoras Célia Helene, da Universidade Mackenzie, e Liana Leão, da UFPR, e da mestrande Marilise Bertin, da USP). A professora Liana Leão diz que o uso do inglês é importante para que o aluno tenha um “gostinho” da linguagem shakespeariana e possa por ela ser cativado. Suas aulas, no entanto, são ministradas em português, sendo usados textos bilíngües para o curso de graduação.

A solução encontrada pelos professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo) para a questão da linguagem shakespeariana foi colocar Shakespeare no final do último semestre, sendo importante observar que muitos dos trabalhos de fim de curso dos alunos são sobre versões cinematográficas das obras do dramaturgo.

Para a professora Liana Leão as dificuldades dos alunos ao se deparar com um texto shakespeariano referem-se mais às convenções e as rubricas do que à linguagem. Segundo ela, os estudantes estão mais habituados a ler romances, e as

⁴⁹ A idéia de ensino através da contradição será discutida na seção 4.3.1, intitulada “Ensinando através da controvérsia”. Essa metodologia foi inicialmente abordada no Capítulo 2, a partir da entrevista com a professora Marlene Soares dos Santos.

⁵⁰ Cf. Capítulo 1.

⁵¹ Cf. Capítulo 1.

rubricas shakespearianas estão implícitas no texto das peças, dificultando o trabalho do leitor pouco experiente.

Qual será a saída para o “problema” da linguagem de Shakespeare? Será o português, a versão bilíngüe, a tradução para o inglês atual? Creio que cada professor está apto a responder tais questionamentos, uma vez que é primordial conhecer bastante o grupo com o qual se vai trabalhar. Pessoalmente, acho que se o grupo for de alunos do curso de Letras com habilitação em inglês, a língua inglesa não deve ser excluída, pois, além da literatura, os alunos também estarão praticando suas habilidades lingüísticas durante as aulas. Uma boa edição bilíngüe pode ser a solução para vários problemas e para o impasse.⁵² Um dos alunos parece corroborar nosso ponto de vista, quando diz: “aconselharia que as peças fossem lidas em português também (já que perdemos muito do conteúdo por não entender o inglês). Comparando as duas versões (português e inglês), fica mais fácil” (Questionário, junho de 2003).

O texto shakespeariano, em uma versão moderna, também pode ser um atrativo. Lembramos que nossos alunos não precisam ser shakespearianos para aproveitar toda a riqueza que o dramaturgo proporciona.

O professor deve sempre estar ciente que o uso da língua inglesa pode ser uma faca de dois gumes: pode ajudar, mas também pode prejudicar muito o aprendizado de questões mais complexas. No ano de 2002, substituí o professor John em uma das aulas sobre a peça *A Tempestade* e, logo que acabou a aula, uma aluna pediu desculpas pela falta de participação da turma, dizendo que a aula tinha sido muito boa, mas, segundo ela, os colegas andavam um pouco “estranhos” naquele semestre. Um outro professor já havia reclamado. A aluna também explicou que os alunos, assim como ela, não se sentem muito à vontade em participar das aulas, por causa da língua inglesa. Eles se sentem intimidados

⁵² Entretanto, como nos lembra a professora Marlene Soares dos Santos, devemos ter em mente que a edição bilíngüe acaba sendo mais cara.

devido à língua estrangeira. O fato de o professor ser nativo, também, pareceu ter contribuído um pouco mais para a insegurança dos alunos.

Considero muito importante o depoimento espontâneo da aluna, pois, às vezes, nós, professores, não percebemos os problemas que afligem nossos alunos e uma visão conteudística pode acabar se sobrepondo à aprendizagem. É sempre importante abirmos espaço para o diálogo. Perguntarmos, mas não passarmos imediatamente para o tópico seguinte, e sim esperarmos para ouvir a voz do aluno que, muitas vezes, surge tímida diante da autoridade representada pelo professor.

Durante os anos que acompanhei as aulas do professor John Milton, pude observar que ele sempre aproveita a primeira aula para motivar os alunos, usando alguma técnica diferente. Em uma das primeiras aulas, ele usou perguntas feitas com freqüência para incitar uma discussão/debate entre os alunos. As perguntas utilizadas foram as seguintes:

Who was Shakespeare? / Why is he considered so great? / Did Shakespeare really exist? / Why should we study Shakespeare? / Why is Shakespeare so difficult? / How should we study Shakespeare? / Was Shakespeare gay? / Was Shakespeare a Marxist? / Was Shakespeare *machista*? / Which are the best plays? / Which are we going to study? / How are we going to be evaluated?⁵³

Logo após a discussão, que contou com um bom número de participantes, o professor distribuiu trechos escolhidos de algumas peças e leu com os alunos. Foi aproveitado esse momento para que os alunos tivessem mais familiaridade com o texto shakespeariano.

Devo ressaltar que achei bastante interessante que, no início de um outro semestre, os alunos puderam escolher uma das peças que iriam estudar. O

⁵³ Quem foi Shakespeare? / Por que ele é considerado tão grandioso? / Shakespeare realmente existiu? / Por que nós devemos estudar Shakespeare? / Por que Shakespeare é tão difícil? / Como nós devemos estudar Shakespeare? / Shakespeare era gay? / Shakespeare era marxista? / Shakespeare era machista? / Quais são as melhores peças? / Quais nós vamos estudar? / Como nós seremos avaliados?

professor já tinha definido que *Twelfth Night* (*Noite de Reis*) e *Othello* seriam estudadas. Restava aos alunos escolher uma terceira peça. *Macbeth* foi a mais votada. É importante mencionar que nesse período das aulas, além de outras, também estava em cartaz a peça *Otelo*, do grupo *Folias D'arte*, com direção de Marco Antonio Rodrigues e tradução da professora Maria Sílvia Betti. *Otelo* foi encenado pelo ator Ailton Graça (intérprete da personagem Majestade, no filme *Carandiru*, e, atualmente, ator da Rede Globo). Essa foi mais uma oportunidade que os alunos tiveram de presenciar a performance de uma peça que estavam estudando em sala de aula.

Uma das aulas que observei e também participei foi sobre *A Tempestade*. O professor John falou sobre interpretações tradicionais da peça, enquanto eu falei sobre as leituras pós-coloniais. Mostramos, assim, os dois lados divergentes da crítica literária sobre a mesma peça.⁵⁴ Pareceu ser um estudo interessante e motivador, porque, além do contraponto, também mostramos a adaptação da peça na forma de *cartoon*.

Em resposta ao questionário aplicado em 2002, uma aluna ressalta que gostou da diversidade dos temas abordados sobre Shakespeare e (da diversidade) das diferentes estratégias de aula (vídeo, música, leitura e apresentações). Outra aluna ratifica o que foi dito pela colega e ressalta a abertura ao diálogo do professor, o que possibilita maior troca de conhecimento. Outras alunas fazem os seguintes comentários:

[Shakespeare] já significava muito [antes do curso]. Mas, a cada movimento em direção à sua escritura, ele vai deixando de ser um monstro sagrado e passa a ser passível de compreensão. Compreensão esta que traz enorme prazer (Depoimento de uma aluna em 2002).

Eu já gostava das obras de Shakespeare, mas tinha pouco contato com elas. Só conhecia *Romeu e Julieta*. Agora, me interessou ainda mais as

⁵⁴ Cf. Capítulo 4.

obras desse grande autor, que, para mim, é muito inspirador (Depoimento de uma aluna em 2002).

Eu nunca havia estudado dramaturgia. Isso abriu pontos para mim que eu não achei que existiam. Agora, vejo Shakespeare de uma maneira mais teatral e profunda, não mais naquela visão hollywoodiana, a qual estamos acostumados a vê-lo (Depoimento de uma aluna em 2004).

Uma das alunas da USP sugeriu que o professor utilizasse a primeira aula para falar sobre a linguagem de Shakespeare, o que é feito na Universidade Federal de Santa Catarina pelo professor José Roberto O’Shea, como cheguei a observar.

Uma outra aluna declarou ser *Macbeth* sua peça favorita porque também teve a oportunidade de vê-la encenada, o que, segundo ela, tornou a peça mais real. Já outra afirma que encenar a peça é a melhor forma de compreendê-la, apesar de ser “chato e difícil”.

Não devemos ignorar os conselhos dados por uma das alunas aos que farão a disciplina “Shakespeare e a Crítica” no futuro: “Procure ler os textos citados no curso, bem como a bibliografia complementar. Assista às peças que estão em cartaz, bem como os filmes sobre a obra shakespeariana”.

A partir das entrevistas com os professores de Literatura da área de Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, foi possível confirmar o real valor dado ao ensino da dramaturgia shakespeariana na instituição. Metodologias e estratégias de ensino foram abordadas também.

Já a entrevista com os alunos da mesma instituição revelou que há um posicionamento bastante crítico em relação à disciplina sobre Shakespeare por parte deles. O aluno parece querer e se preocupar em ter uma aprendizagem cada vez melhor.

Através dos questionários respondidos por professores de outros estados brasileiros podemos ter uma idéia, mesmo que não muito abrangente, sobre o

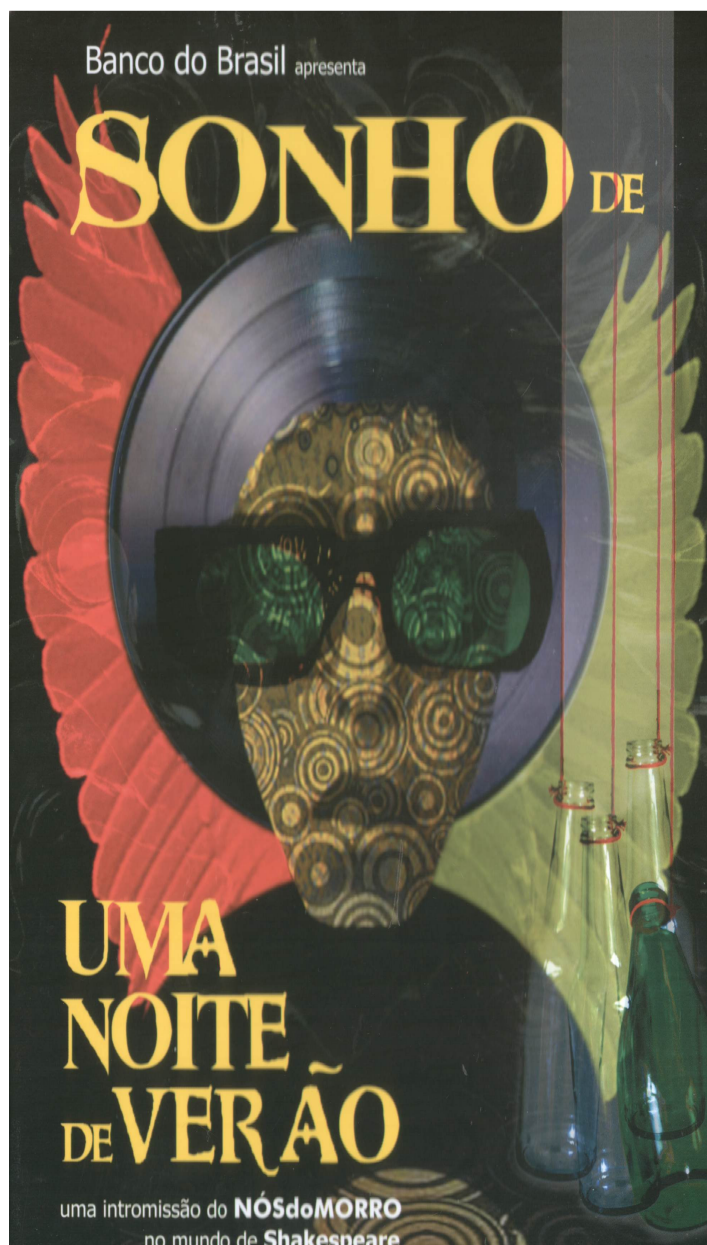
ensino da dramaturgia shakespeariana fora do eixo central (Sul-Sudeste).⁵⁵ Vale observar que é bem generalizado no País o problema da falta de proficiência dos alunos na língua inglesa, o que dificulta o estudo do dramaturgo inglês.⁵⁶

Reunindo diversos relatos de professores, depoimentos de alunos e o que foi possível observar na sala de aula, principalmente da disciplina “Shakespeare e a Crítica” na USP durante quatro anos, tentamos retratar a realidade do ensino-aprendizagem da dramaturgia shakespeariana no Brasil. Temos consciência de que, em relação ao ensino de Shakespeare, o Brasil não está representado por completo, no entanto, essa imagem fosca talvez possa nos permitir uma chance a mais de diálogo, uma vez que é essencial pensarmos com outros docentes e outros alunos, além dos nossos. Enfim, parece imprescindível abriremos a porta de nossa sala de aula para nos deixarmos ver e vermos o que e como fazemos.⁵⁷

⁵⁵ Infelizmente, pouquíssimos questionários aplicados foram respondidos. Entretanto, achamos importante incluir os dados fornecidos pelos professores que tiveram a presteza de participar da pesquisa. Vozes de professores oriundos de diversos estados também ecoam em várias outras partes do presente trabalho, mais explicitamente nos Capítulos 1 e 4.

⁵⁶ Cf. Capítulo 1.

⁵⁷ Cf. Capítulo 1, p. 20.



Capítulo 4

❧ *Por uma "pedagogia crítica" aplicada
ao ensino de Shakespeare* ❧

Despite the fact that Shakespeare is universally admired, in some quarters even revered, there is no question that Shakespeare is a political issue and, like all political issues, instigates a wide variety of opinions (Charles Marowitz, em *Recycling Shakespeare*).⁵⁸

“Shakespeare” is matter and matter can be reduced, expanded, transformed or reconstituted. To those who believe that “a classic” is an entity fixed in time and bounded by text, this may be a rough ride (Charles Marowitz, em *Recycling Shakespeare*).⁵⁹

O Vosso tanque, General, é um carro forte
 Derruba uma floresta esmaga cem
 Homens,
 Mas tem um defeito
 - Precisa de um motorista
 O vosso bombardeiro, general
 É poderoso:
 Voa mais depressa que a tempestade
 E transporta mais carga que um elefante
 Mas tem um defeito
 - Precisa de um piloto.
 O homem, meu general, é muito útil:
 Sabe voar, e sabe matar
 Mas tem um defeito
 - Sabe pensar.
 (Poema de Bertold Brecht)

⁵⁸ Apesar do fato de Shakespeare ser universalmente admirado, em algumas partes até reverenciado, não há dúvida de que Shakespeare é um assunto político e, como todo assunto político, instiga uma ampla variedade de opiniões (MAROWITZ, 1991, p. 16, tradução da autora).

⁵⁹ “Shakespeare” é matéria e matéria pode ser reduzida, expandida, transformada ou reconstituída. Para aqueles que acreditam que “um clássico” é uma entidade fixa no tempo e presa ao texto, este deve ser um árduo percurso (MAROWITZ, 1991, p. ix, tradução da autora).

4.1. Conceituando “pedagogia crítica”?

A “pedagogia crítica” pode ser definida, brevemente e de forma simples, como uma pedagogia preocupada em aperfeiçoar o grau de justiça, equidade e compaixão presente na sociedade. Inspirados no trabalho da *Escola de Frankfurt*⁶⁰, educadores críticos defendem uma pedagogia engajada, radical e, obviamente, crítica em relação aos processos educacionais fundados em bases opressoras e autoritárias. Na definição de Tomaz Tadeu da Silva a pedagogia crítica:

Refere-se a uma gama variada de abordagens — desde a “educação libertadora” de Paulo Freire até às várias pedagogias de orientação neomarxista, passando pelas pedagogias de inspiração anarquista — que adotam procedimentos pedagógicos que, de uma forma ou de outra, expressam uma atitude de questionamento relativamente aos arranjos sociais existentes. (SILVA, 2000, p. 88)

Lynn Mario Menezes de Souza, professor da USP, pode nos auxiliar quando falamos sobre pedagogia crítica, uma vez que ele sintetiza bem algumas das idéias centrais dessa abordagem a partir do pensamento de Giroux (1999). Segundo Lynn Mario Menezes de Souza,

Giroux define alguns preceitos básicos da pedagogia crítica (PC) da seguinte forma: no lugar de mera transmissão de conhecimentos de um professor para um aprendiz, a PC promove o processo de construção de conhecimentos, sendo que o aprendiz é levado a participar ativamente nessa construção. A PC procura assim ligar a educação com uma visão política e democrática. A PC atribui um lugar central à ética como uma forma de responsabilidade moral perante o outro. O respeito às diferenças ocupa um lugar central na PC, que rejeita uma visão

⁶⁰ Conjunto de pensadores alemães que fundaram, na Universidade de Frankfurt, o Instituto de Pesquisa Social em 1923. Entre os principais integrantes, podemos citar Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. A essa Escola se associa diretamente o conjunto da obra sociológica e filosófica conhecida como “Teoria crítica”.

homogeneizante da cultura ou do mundo. Nesse sentido, a PC procura promover um diálogo entre valores canônicos, dominantes e marginais, na busca de ajudar aqueles que não têm voz para se expressar e se fazer ouvir. A PC entende que a racionalidade e a objetividade são construções ideológicas. Por fim, a PC procura produzir e estimular agentes transformadores. (SOUZA, 2003, p. 103-104)

Segundo Roger Simon em seu livro *Teaching Against the Grain*,⁶¹ simpatizantes e contrários à pedagogia crítica têm a tendência de tentar rotulá-la e limitar suas fronteiras, além de acharem importante definir seus “fundadores”, o que para ele seria como tentar encontrar uma versão autêntica para uma posição extremamente patriarcalista. Para Simon (1992, p. XVI), outra postura também limitante seria a de considerar a pedagogia crítica incrustada na obra de Freire, incorporando-se necessariamente suas suposições.

Concordo com Simon quando ele ressalta que não é muito importante acharmos os pais da pedagogia crítica, mas talvez o contrário quando elejo Freire, pelo menos, como o grande representante dessa pedagogia progressista. No entanto, ainda corroboro seu pensamento quando alega que o termo pedagogia crítica é útil somente a partir do momento que ajuda a reunir pessoas que compartilham um engajamento político e perspectivas educacionais para, juntas, aprenderem, refinarem sua visão e apoiarem diversos esforços como educadores.

Devemos ter em mente que a utilidade do termo pedagogia crítica, conforme enfatizada por Simon, está na sua referência a um projeto em andamento e não a um conjunto de práticas prescritivas, num mundo onde, cada vez mais, “a pedagogia tem sido rejeitada por ser considerada um elemento inviável de educação e de política cultural, ou considerada obsoleta do ponto de vista político, sendo reduzida a um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino” (GIROUX, 2003, p. 106).

⁶¹ Não há tradução do livro em língua portuguesa. Talvez possamos traduzir o título da obra da seguinte maneira: “Ensinar a contrapelo”.

Realmente, na maioria das vezes, fica difícil nos livrarmos do antigo ranço das prescrições. Até mesmo a experiente e renomada professora e pesquisadora Elaine Showalter⁶² parece tender para essa direção, em alguns momentos, quando discorre sobre o ensino de literatura. Contudo, necessitamos estar constantemente conscientes de que esse não é o caminho que se escolheu percorrer nesta pesquisa, e uma pedagogia despolitizada é o que pretendemos evitar e até mesmo repudiar.

No Brasil, o movimento da pedagogia crítica no ensino de inglês é um movimento inexpressivo. Um ou outro professor universitário dedica-se a ela em suas pesquisas. Convivendo com professores de inglês de 1º, 2º e 3º graus, ficamos com a sensação de que a pedagogia crítica, ironicamente, ainda não desembarcou na terra de Paulo Freire. Ficamos com a sensação de que o discurso dominante essencialmente harmonizador e culturalmente integrativo permeia, sem concorrência, o ensino de inglês aqui no Brasil. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, [s.p]).

Como afirmam as professoras da Universidade Federal de Mato Grosso Maria Inês Cox e Ana Antonia de Assis-Peterson, o ensino de língua Inglesa no Brasil tem sido muito pouco influenciado pela pedagogia crítica. Para elas, os professores de língua inglesa são, muitas vezes, tachados de alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, vendidos e a serviço do imperialismo norte-americano, o que não deixa de ser verdade na maioria dos casos. Não devemos esquecer que há muitos alunos fadados a repetir o mesmo discurso de seus mestres.

Tendo como parâmetro o estudo realizado por essas pesquisadoras e por Sávio Siqueira (2005),⁶³ questionamo-nos sobre o grau de criticidade dos professores e, em alguns momentos, também dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem de literaturas de língua inglesa e de dramaturgia shakespeariana em particular.

⁶² Cf. Capítulo 1.

⁶³ O título do artigo do pesquisador se mostra bem sugestivo para nosso estudo: "O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês".

Parece ser um lugar comum atribuir mais aura ao ensino de literaturas de língua inglesa do que ao de língua. Sendo assim, na melhor das hipóteses, pode ser que o nível de alienação dos professores de literaturas de expressão inglesa seja o mesmo que o dos professores de língua inglesa. Uma pesquisa, com tal finalidade, ou seja, mais direcionada para esse grupo de professores, talvez seja necessária para comprovar ou refutar essa hipótese.

Muitos professores parecem ignorar a realidade de seus alunos e até mesmo a sua própria; vivem como se estivessem em um país de primeiro mundo falante da língua inglesa. Não se deve generalizar, porém tal situação não é nenhum absurdo. É triste ter de admitir, mas há um bom número de professores universitários alienados, como constatou a pesquisa de Cox e Assis-Peterson. Em contrapartida, felizmente, há um bom número de alunos críticos no curso superior, que, por sua vez, acabam sendo um problema para os seus professores acríticos.

Muitas vezes não há diálogo na sala de aula: professor e aluno não cultivam uma relação em que a democracia e a liberdade de pensamento possam reinar em sua plenitude. A dialogicidade⁶⁴ tão alardeada na teoria, na prática, é desmotivada e até completamente esquecida. A mudez dos estudantes se torna constante em diversas situações, principalmente quando ocorre a educação bancária. Entretanto, é importante ressaltar que, em outras situações, quando não é completamente silenciada, a voz do aluno não poderá existir isolada do contexto histórico e político na qual está inserida.

Para exemplificar uma ação que desvela o silenciamento que ocorre em vários níveis de ensino, e no nosso caso específico — nos cursos superiores com mais frequência do que imaginamos —, cito o caso de muitos alunos que, quando fazem um trabalho acadêmico, se preocupam mais em escrever o que o professor

⁶⁴ O método dialógico é um “método de ensino baseado em relações supostamente mais democráticas e horizontais entre docente e aprendiz. Deriva da teorização de Paulo Freire e, mais recentemente, também da teoria da ação comunicativa do filósofo alemão Jürgen Habermas” (SILVA, 2000, p. 78).

gostaria de ler, ao invés de tentar contemplar aquilo que realmente pensam a respeito de um assunto em questão.

O professor, como intelectual transformador, deveria se importar menos com as posições que seu aluno assume e valorizar mais a sua capacidade de justificar a posição assumida. Dessa forma, o docente estaria politizando ainda mais o processo educativo. Os alunos devem ser motivados a produzir os seus próprios textos críticos, apoiando ou resistindo a outras vozes. Como Giroux (1999, p. 28) nos lembra, “os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhes proporcionam uma voz distinta. Podemos engajar criticamente essa experiência e ir além dela. Mas não podemos negá-la”.

A leitura literária não deve ser vista como um acúmulo de informações, mas deve, sim, levar em conta as narrativas de experiências, os dados culturais do aluno no momento da leitura e suas leituras anteriores. Como nos mostra Terry Eagleton, nem a leitura do aluno nem a do professor é inocente:

É claro que os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão social e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por esse fato [...] o leitor não chega ao texto culturalmente virgem, por assim dizer, imaculadamente livre de envolvimento social e literários anteriores, como um espírito totalmente desinteressado ou como uma folha em branco, para a qual o texto transferirá as suas próprias inscrições. De um modo geral, admite-se hoje que nenhuma leitura é inocente, ou feita sem pressuposto (EAGLETON, 1997, p. 114; 122).

A educação é um processo essencialmente cultural e social no qual os alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. Entretanto, alguns alunos não falam ou tampouco escrevem o que realmente pensam. Indagamo-nos o motivo. O próprio professor, algumas vezes, também anula sua própria voz durante uma aula expositiva, passando a

reproduzir a voz do crítico literário ou a do livro didático, no caso mais específico do ensino médio.

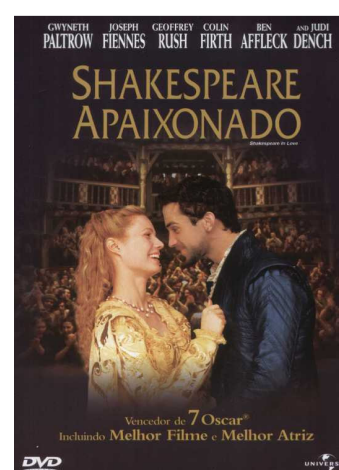
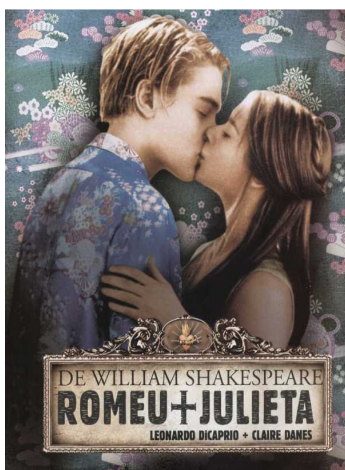
Devemos repensar as práticas de ensino, transformando-as em locais de resistência contra o poder hegemônico das classes dominantes. A política de dominação precisa ser conscientemente enfrentada. Professores e alunos, em uma sala de aula, principalmente a de literatura, precisam ter, no mínimo, o direito de serem sujeitos de seus próprios discursos, de terem voz própria. Se o professor não for um agente crítico, qual a probabilidade de seu aluno vir a ser?

Sabemos que, como nenhuma leitura é ingênua, como nos afirmou há pouco Eagleton, nenhum conhecimento tampouco é neutro. A neutralidade científica também é algo não menos questionável, pois todo conhecimento se vincula ao poder. O poder é concebido de forma dialética, tendo potencialidades negativas, porém também positivas, como já enfatizou Michel Foucault, uma vez que ele serve para, no âmbito da escola/universidade, manter a dominação e criar possibilidades de resistência e até de ação contra-hegemônica.

É um gravíssimo engano achar que ensinar uma literatura de língua estrangeira, especialmente de língua inglesa, e principalmente em um país como o Brasil, seja um processo apolítico. Ensinar a dramaturgia shakespeariana, então, se constitui uma prática altamente política nos dias atuais. E, indo além, é importante lembrar que toda atividade de ensino já é, em si, um ato político.

4.2. Shakespeare nas telas, na internet e nos palcos: breves reflexões

He's gone Hollywood. He's on the Web. He's got theme parks and teenage fans. How can we miss Shakespeare if he won't go away? (David Gates, em *Newsweek*).⁶⁵



⁶⁵ Ele foi para Hollywood. Está na Web. Tem parques temáticos e fãs adolescentes. Como podemos sentir falta de Shakespeare se ele não quer ir embora (Tradução da autora).

Hoje, não podemos dissociar o ensino de Shakespeare da presença de sua dramaturgia na televisão, no cinema, na internet, em outros textos literários e, muito menos, no palco, onde ela se originou. Estar ciente dessa “invasão” não significa ser bardólatra, mas, sim, praticar e pensar uma pedagogia condizente com os novos tempos. No entanto, em meio a numerosas mídias, o professor universitário não deve perder de vista a importância de uma pesquisa séria para o enriquecimento de suas aulas.

Como o professor José Roberto O’Shea (2003) declarou em entrevista, o professor universitário deve, diferentemente do professor de ensino médio, usar filmes em sala de aula com muita cautela, pois é de extrema importância que ele saiba sobre teoria fílmica, uma vez que para esse nível de ensino é preciso mais aprofundamento, já que filmes não devem ser usados somente para ilustrar o conteúdo.

Apesar de eu não ser nem um pouquinho bardólatra, reconheço que a obra de Shakespeare compreende uma variedade muito grande de assuntos. Então, para mim, ele é aquele tipo de autor que é capaz de enxergar todas as nuances humanas. Uma obra dele que cobre o ser humano é muito rica em possibilidades de fazer ligações com a própria cultura do aluno. Com a própria individualidade. Com a própria subjetividade... (RESENDE, 2004)

Para a professora Aimara da Cunha Resende, a principal dificuldade dos alunos ao estudar Shakespeare é o medo do mito; em seguida vem a linguagem que, segundo ela, eles não achariam tão difícil se não fosse Shakespeare, que já é um mito criado⁶⁶. Esse pensamento também é reforçado pela professora Margarida Rauen (2006), da Faculdade de Artes do Paraná, e pela professora Elinês de Albuquerque Vasconcelos e Oliveira (2005), da Universidade Federal da Paraíba. A professora Elinês ainda enfatiza que seus alunos “morrem de medo de Shakespeare”.

⁶⁶ Cf. Capítulo 1.

A professora Aimara Resende (2004) aconselharia a um professor que está começando a lecionar Shakespeare a usar novelas para iniciar sua abordagem. O professor poderia exibir cenas, discutir e, depois, através de aulas expositivas, teria condições de mostrar que Shakespeare não é nenhum “bicho papão”, proporcionando, assim, uma maior aproximação do texto shakespeariano da realidade do aluno. A novela seria um fator motivador para o aluno e seu uso seria bastante pertinente, uma vez que ela pode ser considerada um estandarte da cultura brasileira e Shakespeare, sem dúvida, um estandarte da cultura inglesa.

O professor Peter Milton (2001) — irmão do professor John Milton e também professor de literatura na Inglaterra — reforça a idéia de que “a maioria do ensino de literatura hoje em dia é auxiliado e trazido para a vida por um filme ou seriado da televisão”. É preciso enfatizar que o professor Peter Milton estava falando mais diretamente sobre o ensino médio na Inglaterra, mas, por outro lado, não devemos e nem podemos ignorar sua declaração quando refletimos sobre o ensino superior.

Um exemplo vivo que pode enriquecer nossa prática em sala de aula no ambiente universitário é a pesquisa da professora Aimara Resende, que se interessa pela apropriação de Shakespeare nas novelas brasileiras. Ela já pôde perceber que, além das novelas baseadas ou inspiradas no dramaturgo, como *O Cravo e a Rosa* da Rede Globo de Televisão, exibida em 2000⁶⁷, há uma presença notavelmente marcante de frases soltas em novelas, tiradas da obra shakespeariana, como, por exemplo, em uma cena, um jovem abre a geladeira e diz “meu reino por um copo d’água”, fazendo uma transposição da peça *Ricardo III*, “My kingdom for a horse”.

Essa ilustração pode vir acompanhada por várias outras, e o que intriga a professora é o porquê um autor de televisão, veículo de comunicação bastante popular, usa Shakespeare para um público que talvez, em sua grande parte, nunca

⁶⁷ Cf. Capítulo 1.

tenha ouvido falar nele. Sua hipótese baseia-se no fato de que o autor da novela, por ser uma pessoa bem preparada, usaria Shakespeare quase como um passaporte para ser considerado um literato. Isso a tem preocupado, porque não há outra explicação para essas falas esparsas. Ela continua investigando essa questão com crescente interesse, e, por isso, tornou-se, segundo ela, uma “noveleira”.

Não só um pesquisador do assunto, mas qualquer pessoa que conheça pelo menos um pouco do dramaturgo pode notar sua presença nas telenovelas. Muitas vezes, os próprios alunos levam para a sala de aula informações dessa presença. Uma aluna, certa vez, mencionou durante a aula uma novela das oito, *Tenda dos Milagres*, em que havia referências explícitas à peça shakespeariana *Macbeth*. A novela estava no ar naquela época (2001) e foi uma adaptação da obra homônima de Jorge Amado, escrita em 1969. A vilã (Cássia Kiss) fazia par com o ator Antonio Fagundes e simplesmente encarnava a personagem Lady Macbeth diversas vezes.

Como já se pode comprovar, essa presença está se intensificando cada vez mais. Uma tarde, eu mesma estava assistindo a uma novela chamada *Anjo Mau*⁶⁸, quando um dos vilões começou a recitar um trecho inteiro de *Macbeth*:

Amanhã, volvendo
Trás amanhã e trás amanhã de novo.
Vai, a pequenos passos, dia a dia,
Até a última sílaba do tempo
Inscrito. E todos esses nossos ontens
Têm alumiado aos tontos que nós somos
Nosso caminho para o pó da morte.
Breve candeia, apaga-te! Que a vida
É uma sombra ambulante: um pobre ator
Que gesticula em cena uma hora ou duas,
Depois não se ouve mais; um conto cheio
De bulha e fúria, dito por um louco,
Significando nada. (Ato V, Cena V)

⁶⁸ Na sessão “Vale a pena ver de novo” da Rede Globo de televisão, reprisada entre agosto de 2003 e janeiro de 2004, com Glória Pires, Alessandra Negrinni e Kadu Moliterno.

Parecia que aquela fala foi incluída ao texto para que somente poucos pudessem identificá-la. Assim, talvez devêssemos concordar com a hipótese da professora Aimara: o autor quis usar Shakespeare para adquirir um *status* mais literário.

São várias as referências à obra shakespeariana na televisão brasileira, principalmente na Rede Globo. Lembro ainda que não é somente Shakespeare que brilha no horário nobre. Em junho de 2004, foi lançada uma novela de muito sucesso chamada *Senhora do Destino*, de autoria de Aguinaldo Silva, com Renata Sorrah como a vilã que seqüestra um bebê.⁶⁹ Anos mais tarde, com a ameaça de perder a “filha” para a verdadeira mãe, Maria do Carmo (agora Susana Vieira), Nazaré Tedesco (agora Renata Sorrah) mostra sua verdadeira personalidade e, em vários desses momentos, incorpora Blanche DuBois, personagem da peça *Um Bonde Chamado Desejo*, do dramaturgo estadunidense, Tennessee Williams. O clímax de sua performance é até antecedido pela presença de uma senhora mexicana anunciando “Flores para los muertos, flores-flores ...” (cena 9, p. 120), como na peça de Williams.

Usar novelas durante as aulas parece ser uma estratégia interessante se o professor conseguir levar para a sala-de-aula essas referências, mas devemos ter em mente que é impossível saber quando um diretor fará referência ao dramaturgo; depois que já tiver sido feita tal referência, fica difícil resgatar o material, a menos que o professor seja um noveleiro e grave todos os capítulos da novela, ou que tenha à sua disposição um rico acervo. Há a possibilidade do professor recontar um trecho e discutir com seus alunos, como lembra a professora Aimara Resende. Parece que essa é uma estratégia ainda um pouco complicada para nossa realidade, entretanto, sem dúvida, seria enriquecedora.

⁶⁹ Nazaré jovem (Adriane Esteves) ofereceu a Maria do Carmo jovem (Carolina Dieckman) para olhar o bebê, porque estava havendo uma espécie de batida policial — essa cena, inclusive, punha em questão a ação dos militares no final dos anos de 1960.

Além da televisão, outra forma interessante de se introduzir Shakespeare para iniciantes pode ser através do cinema. É importante ressaltar que, segundo depoimentos, o primeiro contato de muitos alunos com Shakespeare tem sido através da sétima arte. Um grande sucesso entre os estudantes é principalmente o ganhador do Oscar de melhor filme no ano de 1999, *Shakespeare Apaixonado*, de John Madden, com o roteiro premiado, escrito pelo dramaturgo Tom Stoppard e Marc Norman.

Entre as várias informações importantes que o filme nos transmite (não deixemos de lembrar aos alunos que a produção é uma ficção a respeito da vida de Shakespeare), estão os fatos de o dramaturgo ter sido um artista popular de sua época e de suas peças agradarem tanto os nobres como o povo. Além de dramaturgo e ator, Shakespeare era um homem de negócios: tornou-se acionista do teatro *The Globe*, construído do outro lado do Tâmis e inaugurado em 1599. O filme também mostra que os papéis femininos eram interpretados por rapazes. De fato, atrizes são permitidas nos palcos ingleses somente a partir de 1616.

Um filme de Shakespeare ambientado no século XX não é novidade alguma, pois temos o exemplo do conhecido e bem-sucedido filme *Romeo + Julieta* (1996), de Baz Luhrman, com Leonardo DiCaprio e Claire Danes. Esse filme consegue capturar o tom da tragédia romântica de Shakespeare, mesmo tendo como cenário a pós-moderna Venice Beach, onde carros, revólveres, helicópteros e outros aparatos convivem, pode-se dizer, sem muitas discrepâncias com o texto renascentista.

Em um texto sobre uma versão cinematográfica de *Hamlet* (2001), analisei a questão da tecnologia, uma vez que a transposição cinematográfica de Michael Almereyda, realizada em 2000, usa até em excesso os recursos de última geração como cenário para a tragédia shakespeariana.

A questão da tecnologia vem sendo amplamente debatida. Sabe-se que todos os setores da sociedade passam por ela: a religião, a ciência, a

educação, a indústria, etc. Sem dúvida, a tecnologia mudou o comportamento do homem contemporâneo: há excesso de informação chegando a todo tempo. O que acontece em um país distante é captado e transmitido para outros, quase ao mesmo tempo, graças ao satélite e a outras invenções que não param de surgir. Talvez, a palavra de ordem para os dias atuais seja “rapidez”. É possível perguntar-se: como encaixar tanta reflexão, como a presente em *Hamlet*, em um ambiente onde a rapidez impera? (CAMPOS, 2001, [s.p.]

Há uma proliferação de filmes baseados, adaptados ou inspirados na obra shakespeariana. Podemos assistir a produções de todos os tipos, boas e/ou até ruins. O *boom* de Shakespeare no cinema faz com que os alunos se interessem bastante pelo curso do dramaturgo nas universidades, como ressalta a Professora Maria Clara Versiani Galery (2005), da Universidade Federal de Ouro Preto.

O professor Michael Warren, da Universidade de Santa Cruz da Califórnia (EUA), nos chama atenção para uma estratégia interessantíssima usando filmes ou peças filmadas:

I use lots of video clips. I particularly like to teach a scene from a play and then take at least two video versions — the BBC tapes and tapes from Shakespeare Santa Cruz and other films are useful — and show how different each interpretation is, and discuss the relative success and achievements of each. (WARREN, 2004)⁷⁰

Essa experiência do professor Warren parece ser bem proveitosa, como já pude constatar. No módulo de Literaturas de expressão inglesa do curso de Especialização em Língua Inglesa na Universidade de São Paulo, que ministrei no segundo semestre de 2004, tentei algo semelhante. Apesar da experiência não ter sido com as peças de Shakespeare, parece que vale a pena descrevê-la. Estávamos estudando a peça do dramaturgo norte-americano Tennessee Williams, *A Streetcar Named Desire* (*Um Bonde Chamado Desejo*), e como não tínhamos muito tempo

⁷⁰ Uso muitos videoclipes. Eu particularmente gosto de ensinar uma cena da peça e depois pegar pelo menos duas versões de vídeo — a BBC e as fitas de Shakespeare da Santa Cruz e outros filmes são úteis — e mostro a diferença em cada interpretação, e discuto o relativo sucesso e realização de cada uma (Tradução da autora).

disponível no programa para abordar a peça, resolvi reservar um tempo no final da aula para mostrar a mesma cena em duas produções cinematográficas diferentes, após termos discutido a cena do texto de Williams. Os alunos participaram bastante da discussão; houve um interesse geral. No final do módulo, quando conversamos sobre a avaliação do curso, os alunos deixaram claro que aquela tinha sido a melhor aula e que teria sido bom se todas tivessem sido daquele jeito.

Confesso que foi bem trabalhoso preparar uma aula como aquela — além do estudo da peça, precisei conseguir as versões fílmicas —, mas o envolvimento dos alunos fez com que todo o esforço fosse compensado. Essa abordagem acaba sendo mais uma valiosa forma de incentivar o pensamento crítico dos alunos, pois eles, além de verem como o texto é trabalhado pelo autor, percebem como o material escrito se transforma na mão de um ou mais diretores.

Outra realidade bem presente no ensino de literatura hoje é o uso de *sites* da internet pelos alunos. Ainda segundo a Professora Maria Clara Galery (2005), o professor deve sugerir o *site* para ser consultado pelos seus alunos, mas precisa ter cuidado para detectar a originalidade dos trabalhos feitos por eles, uma vez que não é difícil encontrar trabalhos completos na internet e alguns alunos não resistem à tentação de plagiar. Um *site* na internet que muitos alunos consultam, de forma proveitosa, é o *Sparknotes*. No entanto, como todo material, principalmente da internet, deve ser usado com cautela e sempre com muito senso crítico.

Voltando à essência do texto shakespeariano: o teatro. A Professora Maria Clara Galery também defende a hipótese de que em Minas Gerais o “Grupo Galpão”⁷¹ de teatro pode ter atraído muitos alunos ao estudo de Shakespeare.

⁷¹ Grupo mineiro criado em 1982 e que, dez anos depois, estreou com grande sucesso a peça *Romeu e Julieta*. O espetáculo transpõe a tragédia shakespeariana para o contexto da cultura popular brasileira, com uma linguagem inspirada em Guimarães Rosa e no sertão de Minas Gerais. Direção de Gabriel Villela.

Em São Paulo, paradoxalmente, a maioria dos alunos não tem o hábito de ir ao teatro.⁷² Quando o professor John Milton perguntou a um grupo de 30 alunos quem tinha assistido a uma peça shakespeariana, somente um tinha assistido a uma produção de *Otelo* no ano anterior. É decepcionante que haja muitas peças em cartaz, com preços variados, e só um pequeno grupo de alunos do curso de Letras aproveite. Parece que para alguns é perfeitamente normal até pesquisar sobre teatro e não assistir a produções teatrais. Muitas vezes, devemos ressaltar, também há alunos que gostariam de freqüentar o teatro, mas a distância lhes dificulta o acesso. No entanto, esse grupo parece ser minoria. O teatro muitas vezes acaba sendo deixado de lado porque a maioria dos alunos de Letras parece preferir ir ao cinema.

No Rio de Janeiro, a professora Marlene Soares dos Santos (2004) nota o mesmo problema. A falta de hábito dos alunos de freqüentar o teatro dificulta bastante o ensino das peças shakespearianas, pois os alunos estão mais acostumados à linguagem televisiva e, quando são expostos ao estudo de um texto dramático, ocorre um grande estranhamento. Para ela, eles não percebem que o texto dramático não se esgota na sala de aula. Sem a mínima experiência com o teatro, torna-se muito trabalhoso perceber que o texto shakespeariano não foi escrito somente para ser lido. Foi escrito para ser encenado, enfatiza ela.

No Rio de Janeiro, segundo a professora Marlene Santos (2004), o preço do ingresso do teatro é caro, as distâncias para o deslocamento são grandes e a violência predomina, o que afasta cada vez mais os alunos de Letras dos teatros.

Já em lugares onde a vida cultural é mais pacata, há muitas pessoas sedentas por assistir a um espetáculo teatral, seja ele de Shakespeare ou qualquer outro dramaturgo. Observei o encantamento de uma aluna de graduação depois de ter assistido a uma produção da peça shakespeariana *Muito Barulho por Nada*, encenada por um grupo profissional em Viçosa. Ela declarou que foi a primeira

⁷² Cf. Capítulos 2 e 3.

vez que vivenciou um espetáculo e que se sentia muito agradecida por termos levado a peça à universidade.⁷³

Segundo Ann Thompson (1990, p. 139), como John F. Andrews percebeu no editorial da edição do *Shakespeare Quarterly* dedicada ao ensino de Shakespeare em 1984, existia uma unanimidade entre os contribuidores no reconhecimento de que a “*new pedagogy*” consistia em uma “*performance consciousness*”.

Andrews afirmava que, há uma década atrás, a pedagogia orientada para a *performance* era relativamente estranha entre os shakespearianos, sendo somente aceita como uma onda do futuro. Já em 1984, como disse ele, era difícil encontrar uma opinião divergente, pois todos já reconheciam a necessidade de se abordar as peças shakespearianas como trabalhos dramáticos, mais do que literários.

Sherman Hawkins também reforça tais pensamentos:

Most of us would agree that in the past the teaching of Shakespeare has been too exclusively scholarly and critical. Only recently has there occurred a shift from page to stage, from analysis of the play as literature to a new interest in the plays as performance. This pedagogic shift reflects a general movement in Shakespeare studies, and it is salutary and refreshing. Like many other teachers of Shakespeare, I now ask my students to rehearse speeches and scenes as well as read the texts. The sense of discovery these students attest makes me wonder why I did not try such theatrical exercises long ago (HAWKINS, 1984, p. 519).⁷⁴

Como os professores e pesquisadores ingleses e norte-americanos têm atestado em seus próprios países, talvez fosse mais interessante que as peças shakespearianas, também no Brasil, pudessem ser abordadas mais como trabalhos

⁷³ A peça foi dirigida por Rogério Falabella e apresentada na I Semana de Estudos Shakespearianos na Universidade Federal de Viçosa, em junho de 2001. (Cf. Capítulo 1, página 14).

⁷⁴ A maioria de nós iria concordar que no passado o ensino de Shakespeare foi exclusivamente acadêmico e crítico. Somente recentemente ocorreu uma mudança da página para o palco, da análise da peça como literatura para um novo interesse nas peças como encenação. Essa mudança pedagógica reflete um movimento geral nos estudos shakespearianos, e isso é salutar e reparador. Como muitos outros professores de Shakespeare, eu agora peço aos meus alunos para ensaiarem falas e cenas como também ler os textos. O senso de descoberta que esses alunos atestam me faz indagar por que eu não tentei tais exercícios teatrais bem antes (Tradução da autora).

dramáticos do que literários. Ou talvez, no mínimo, deveria haver uma forma que privilegiasse ambas as abordagens.

Uma amiga, ex-aluna do curso de Letras, Português-Inglês, que se formou há muitos anos em uma faculdade particular no Rio de Janeiro, contou-me que se lembrava das aulas de Shakespeare pelo fato de o professor ter levado a turma para assistir à exibição de uma peça do dramaturgo e, mais tarde, ter pedido a eles para encenar um pequeno trecho da mesma peça. Ela se lembrava muito bem de diversos detalhes da peça, mesmo já tendo se passado muito tempo. Além disso, também mostrava muito prazer em recordar o fato.⁷⁵

Esse depoimento reforça a desconfiança que tenho de que, no que se refere ao estudo do texto dramático, o que realmente fica na memória dos alunos não são, na maioria das vezes, os vários textos teóricos lidos e discutidos em sala de aula, mas sim a experiência cênica proporcionada.

Quando não houver a possibilidade de os alunos freqüentarem teatros, a experiência cênica pode ser vivida através de filmes ou de gravações das peças, como nos sugere o professor José Roberto O'Shea:

Na sala de aula do curso de Letras, a gente não tem acesso aos palcos. Então, a gente se vale de videoteipes para fazer um exercício, uma aproximação da análise do texto em cena. Você pode pegar fitas gravadas de determinados espetáculos com a câmera parada, não é uma fita com edição, com diretor, porque se houver uma câmera sendo manipulada por um diretor, já é teatro filmado, já é filme, porque a câmera vai funcionar como narrador. Claro que se você tiver um vídeo que projeta uma peça mesmo com a câmera parada o tempo inteiro no meio do auditório, pegando só a cena, e você assistir isso numa televisão na sala de aula, não é mais teatro. Mas você tem uma aproximação da experiência visual e auditiva do espetáculo. Claro que você não terá a presença física da platéia. Então isso tudo vai distanciar essa experiência daquela de dentro do teatro, sentado numa poltrona, ao lado de uma platéia diante de um palco. Mas não tem como estudar os registros teatrais se não for assim. O espetáculo teatral desaparece, o que fica são os registros. Ao contrário do cinema, em que você tem o celulóide durante muitos anos, você tem uma performance fixa e analisa aquilo

⁷⁵ Depoimento colhido no Rio de Janeiro em 2003.

toda noite. No teatro a performance se altera a cada apresentação.
(O'SHEA, 2003)

Como muitas vezes é difícil ter a experiência visual e auditiva do espetáculo teatral fazendo parte de uma platéia, como afirma o professor José Roberto O'Shea, enfatizamos que os alunos devem poder trabalhar com os registros dos espetáculos, principalmente através de artigos de jornais e revistas, fotos, entrevistas com atores ou diretores. No entanto, devemos reforçar que a performance teatral é uma experiência única a ser vivenciada por qualquer indivíduo.

Outra possibilidade de trazer a vivência cênica para a sala de aula seria através da encenação de pequenos trechos das peças pelos próprios alunos, com a ajuda do professor. A encenação, além de despertar o aluno para várias questões cênicas e aproximá-lo do texto, proporciona muito prazer, o que às vezes é ignorado no ensino superior, mas que não deixa de ser um fator importante, como afirma Verônica O'Brien, em *Teaching Shakespeare*:

There need never be a conflict between the pleasure and the work. It is enjoyment of the play in the first reading which determines the quality of further attention to it. Indeed, enjoyment makes pupils want to look more closely; it can be a motive at least as strong as examination, and a very much more productive (O'BRIEN, 1982, p. 6).⁷⁶

Quando era aluna de graduação, tive uma experiência que comprova a alegação acima. Decidimos participar da *Semana de Estudos Germânicos* apresentando um trecho da peça *Sonho de uma Noite de Verão*. A parte escolhida era a peça dentro da peça, quando os rústicos encenam uma peça para o Duque, sua

⁷⁶ Nunca precisa haver conflito entre prazer e trabalho. É o prazer da primeira leitura da peça que determinará a qualidade da atenção que daremos a ela. Na verdade, o prazer faz com que os alunos queiram olhar mais de perto; pode ser uma motivação pelo menos tão forte quanto as provas, e bem mais produtiva (Tradução da autora).

noiva e seus convidados, intitulada *“Breve e tediosa cena do jovem Píramo e de sua amante Tisbe: farsa muito trágica”*.

Solicitamos ajuda ao pessoal do grupo de Teatro da Faculdade (de Letras). Um dos atores em particular se empenhou bastante e se ofereceu para fazer parte da encenação. Foi um aprendizado inesgotável. O primeiro problema que tivemos foi a escolha da tradução da peça. No palco, descobrimos que a tradução selecionada não era boa o suficiente para todos os momentos da cena, então optamos por misturar as traduções existentes.

Pegamos, enfim, figurino emprestado com o pessoal do Teatro Universitário. Cada etapa do trabalho foi muito enriquecedora, proporcionou muito prazer, mas também exigiu muita dedicação. Com certeza, através dessa atividade, aprendemos mais do que com muitas aulas teóricas.

Pelo que pude notar durante a graduação e depois como professora universitária, a maioria dos alunos, principalmente do ensino superior, aprecia desafios. Os professores muitas vezes também precisam ser desafiados, apesar de em alguns momentos se mostrarem receosos por não terem formação específica em outra determinada área.

Seria maravilhoso se o professor que trabalha com o texto dramático pudesse ter, além de formação literária, alguns conhecimentos sobre artes cênicas, mas essa quase nunca é a realidade do país. A sugestão seria a troca dialógica entre professores e alunos, proposta por Paulo Freire, na qual ambos aprendem, questionam, refletem e participam na construção do saber.

4.3. O eterno e (quase) sempre presente texto

Como ressalta Ann Thompson (1990, p. 139), ensinar Shakespeare é um assunto político.⁷⁷ Há, no mercado editorial, cada vez mais livros que defendem uma postura mais engajada a respeito do estudo do dramaturgo. Para citar apenas dois dos principais, há o livro *Alternative Shakespeares*, editado por John Drakakis (1985); e *Political Shakespeare: new essays in cultural materialism*, editado por Jonathan Dollimore e Alan Sinfield (1985), que ainda não têm tradução para língua portuguesa.

Além do teatro, do cinema, da telenovela, para se ter idéia da presença de Shakespeare no Brasil, pode ser interessante acessar a página de uma das mais importantes livrarias do país. Se procurarmos por Shakespeare, como o título ou parte do título, encontraremos mil entradas, entre obras em língua inglesa, portuguesa e espanhola.⁷⁸

A professora Margarida Rauen realiza com seus alunos um procedimento que considera eficiente: as oficinas e dinâmicas de leitura comparativa, nas quais solicita aos estudantes que levem para a sala de aula diferentes versões de traduções de uma mesma peça de Shakespeare. (Flores e “humores”: trazer Shakespeare para as aulas de hoje).

Essa abordagem parece bastante proveitosa também para os alunos do curso de Letras. Ainda mais se uma das intenções do estudo for encenar uma cena ou toda a peça em língua portuguesa. No entanto, se o foco lingüístico da disciplina for unicamente a língua inglesa, é possível que o texto shakespeariano seja contraposto com uma versão contemporânea da peça. A edição *“No fear*

⁷⁷ Cf. epígrafe.

⁷⁸ Acesso em 05 de dezembro de 2006.

Shakespeare” pode auxiliar no entendimento da linguagem shakespeariana. Penso que, no curso de Letras — habilitação inglês ou inglês-português —, a linguagem de Shakespeare deve ser pelo menos reconhecida pelos alunos.

A seguir, cito o que considero ser a principal fala da personagem Caliban da peça *A Tempestade*, escrita por volta de 1611, que adquire um sentido especial no presente trabalho. A fala aparece na linguagem shakespeariana como é encontrada na maioria das edições atualmente, na tradução para o inglês contemporâneo e na tradução para a língua portuguesa de dois renomados tradutores.

Cal. You taught me language; and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!
(Shakespeare, I. ii. – The Oxford Shakespeare)

You taught me language, and all I can do with it is
curse. Damn you for teaching me your language!
(Shakespeare, I. ii. – No fear Shakespeare)

Agora eu sei falar, e o meu proveito
É poder praguejar. Que a peste o pegue,
Por me ensinar sua língua!
(Shakespeare, I. ii. – Tradução Barbara Heliodora)

Tu me ensinaste a falar e meu único proveito foi aprender
A amaldiçoar. Que a peste vermelha te carregue por teres
me ensinado a tua língua!
(Shakespeare, I. ii. – Tradução Geraldo Carneiro)

Otelo, peça escrita em 1603, narra a história de um oficial mouro que se casa com uma jovem de Veneza e, por causa da poderosa retórica de seu subordinado, Iago, acaba assassinando a esposa. A platéia/leitor parece participar de toda a trama, pois está sempre ciente dos planos de Iago, expostos através dos monólogos.

O trágico fim do herói mouro, nessa que pode ser considerada uma tragédia da alteridade (CAMPOS, 2000, p. 199), alcança seu ápice poético quando o herói cai em si e percebe o quanto foi manipulado por Iago e, conseqüentemente, cruel e

injusto com sua amada. Os trechos a seguir são da última fala de Otelo, a que precede seu suicídio. Novamente, há o inglês shakespeariano, sua tradução para o inglês contemporâneo (2003), a tradução que foi feita para uma montagem teatral pela professora Maria Sílvia Betti (2003) e, finalmente, a tradução feita por Onestaldo de Pennafort em 1956.

Othello
 Soft you, a word of two before you go.
 I have done the state some service, and they know't.
 No more of that. I pray you, in your letters,
 When you shall these unlucky deeds relate,
 Speak of me as I am. Nothing extenuate,
 Not set down aught in malice. Then must you speak
 Of one that loved not wisely but too well,
 Of one not easily jealous but, being wrought,
 Perplexed in the extreme; of one whose hand,
 Like the base India, threw a pearl away
 Richer than all his tribe; of one whose subdued eyes,
 Albeit unused to the melting mood,
 Drops tears as fast as the Arabian trees
 Their medicinable gum. Set you down this,
 And say besides that in Aleppo once,
 Where a malignant and a turbaned Turk
 Beat a Venetian and traduced the state,
 I took by th' throat the circumcised dog
 And smote him thus.
 He stabs himself
 (SHAKESPEARE, Othello, V.ii. The Oxford Shakespeare)

Othello
 Wait. A word or two before you go. I've given the state
 of Venice a bit of help in the past, and they know it. But
 enough about that. When you Record these sad events
 in your letters, please describe me exactly as I am.
 Don't tone things down or exaggerate them out of
 hostility. If you're being fair, you'll have to describe
 me as someone who loved too much, but who wasn't
 wise about it. I was not easily made jealous, but once
 I was tricked and manipulated, I worked myself into a
 Frenzy. Describe me as a fool who threw away a precious
 Pearl with his own hands, like a silly Indian who
 didn't know what it was worth. As someone who was
 no emotional, but who then cried a lot. Write all this
 And say besides that in Aleppo once,
 Where a malignant and turbaned Turk

Beat a Venetian and traduced the state,
 I took by the throat the circumcised dog,
 And smote him, thus.
 Stabs himself
 (SHAKESPEARE, *Othello*, V. ii. – No fear Shakespeare)

OTELO – Um momento. Uma palavra ou duas antes que os senhores se retirem. Prestei bons serviços ao Estado, como todos sabem. Não falemos mais nisto. O que peço, quando estes funestos acontecimentos forem relatados, é que me descrevam tal como sou, sem atenuar nem agravar nada, sem exageros nem compaixão. Será preciso então que vocês falem de um homem que, mesmo amando sem sabedoria, amou profundamente, e que, mesmo sem ser ciumento, foi manipulado e enlouqueceu de ciúmes. De alguém cuja mão, como a do nativo ingênuo, atirou longe a mais preciosa pérola por não saber de seu valor. Um homem de olhos submissos, que sem estar acostumado às lágrimas, chora abundantemente como os rios de sua terra natal. Registrem isso, e digam que, uma vez, ao ver um negro perverso espancar um veneziano e ofender a República, esse homem agarrou pela garganta o cão maldito e deu-lhe um golpe assim.

[Apunhala-se]
 (SHAKESPEARE, *Otelo*, V. ii. Tradução de Maria Sílvia Betti)

Otelo: Um momento! antes de irdes, escutai-me
 uma ou duas palavras. Bons serviços
 prestei eu a Veneza, e isto é sabido.
 Quanto a esta parte, é só. Mas quando relatardes
 estes funestos acontecimentos,
 descrevei-me qual sou, sem nada atenuar,
 nem tampouco agravar, com maligno intuito.
 Assim fazendo, falareis de um homem
 que, sem saber amar, amou profundamente
 e que, apesar de infenso aos zelos amorosos,
 impelido ao ciúme enlouqueceu.
 De um homem cuja mão, como a do índio pobre,
 sem lhe saber o preço, atirou fora
 a mais preciosa pérola da tribo.
 De alguém que, de olhos baixos, nada afeito
 sequer à comoção, lágrimas verte
 prodigamente, como as árvores da Arábia
 vertem sua resina perfumosa...
 Escrevei isso... E acrescentai ainda
 que, uma vez, em Alepo, como um turco,
 entre insolências a um veneziano,
 ousasse dirigir ultrajes a Veneza,
 pela goela agarrei o cão circuncidado
 e o castiguei assim!
 (Apunhala-se)
 (SHAKESPEARE, *Otelo*, V.ii. Tradução Onestaldo de Pennafort)

Se prestarmos atenção aos textos de *Otelo* que acabamos de citar, notaremos como são diferentes as versões. O texto em inglês “original” é bem mais complicado do que a versão “*No Fear*”, como na verdade deveria ser. Cada tradução também tem suas particularidades próprias, sendo importante observar a finalidade da tradução, principalmente se ela é, ou não, feita para o palco. Esses são elementos que podem interessar aos alunos e acabam sendo importantes para ampliar os horizontes dos estudos shakespearianos.

Segundo alguns dos shakespearianos entrevistados (Santos, Rocha e Heliadora), uma das grandes dificuldades dos alunos no estudo de Shakespeare é a falta de hábito de leitura. Por incrível que pareça, o contato com o texto é algo que deixa a desejar, até mesmo se tratando de alunos do curso de Letras. Infelizmente, o problema de falta de hábito de leitura perpassa toda a vida escolar da maioria dos alunos brasileiro. O professor de literatura, seja ela estrangeira ou não, tem mais esse desafio a superar.

Relacionar o texto shakespeariano com acontecimentos da atualidade pode ser uma estratégia extremamente interessante para trazer o aluno para o universo literário. Uma das importantes experiências que tive como aluna de graduação, juntamente com duas outras colegas, foi vincular passagens da peça *Henrique V* com algumas falas e gestos do então Presidente da República⁷⁹, Fernando Collor de Mello.

Havia uma insatisfação com relação ao governo de Collor por parte de uma camada da população e podíamos notar um acentuado poder de manipulação exercido por ele, principalmente durante sua campanha eleitoral. Sua imagem como “caçador de marajás” era nitidamente fabricada para dar-lhe a vitória nas urnas.

⁷⁹ O trabalho foi realizado em 1991, e apresentado na *III Semana de Estudos Germânico*, na Faculdade de Letras da UFMG. O ex-presidente Collor assumiu em 15 de março 1990 e renunciou em 29 de dezembro de 1992, enquanto transitava o processo de *impeachment* no Senado Federal.

Diante de tal realidade e do estudo da peça *Henrique V*, decidimos analisar trechos da campanha de Collor e da peça para perceber como os líderes usam seu discurso para manipular os soldados, no caso do rei, e o povo, no caso do político. Notamos, entre outras coisas, que o rei falava muito em Deus, usando o discurso religioso indiscriminadamente para atingir seus fins. O político, por sua vez, fazia exatamente o mesmo. O mais curioso é que conseguimos fazer uma montagem de trechos do filme *Henrique V*⁸⁰ com passagens gravadas durante o período da campanha eleitoral de Collor, e obtivemos a semelhança entre os dois discursos e também entre alguns gestos dos dois personagens, se assim pudermos chamar. Pareceu-nos até que o tempo não tinha passado.⁸¹

Outras duas colegas de graduação trabalharam com a música “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque de Holanda (1976). À música relacionaram personagens femininas shakespearianas, principalmente Ofélia, de *Hamlet*, que dedicou seu afeto inteiramente ao príncipe da Dinamarca: ele viaja, retorna e ela está à sua espera. Sendo desprezada por ele, ela se suicida. Outras mulheres de Atenas também podem ser encontradas, entre outras peças, por exemplo, na comédia *Sonho de uma Noite de Verão*, em que Helena e Hérnia são desprezadas e sujeitadas aos caprichos de seus amantes de diversas formas, até que a história tenha um desfecho feliz.⁸²

Além da presença marcante em *Hamlet* e *Sonho de uma Noite de Verão*, outra “mulher de Atenas” pode ser encontrada em outra tragédia bem conhecida pelos brasileiros, *Otelo: o mouro de Veneza*. A heroína trágica casa-se com Otelo, precisa esperá-lo para a consumação da noite de núpcias e, em pouquíssimo tempo, já é vítima da calúnia de Iago, sendo assassinada por seu próprio marido, em seu leito envolto de lençóis brancos.

⁸⁰ Filme de 1989, dirigido e estrelado por Kenneth Branagh.

⁸¹ O relato da experiência não está completo porque já não disponho mais de material (gravação da campanha de Collor) que tínhamos na ocasião.

⁸² Agradeço a Laraene Alves Tolentino Silva por ter me recordado de detalhes importantes desse seu trabalho, através de conversa telefônica em 15/11/2006.

4.3.1. Ensinando através da controvérsia

Os conflitos não devem ser temidos, eles impulsionam a agência. (Wielewicky, 2002, p. 209)

A prática de uma diversidade de interpretações, assim como de uma variedade de teorias e estilos de ensino, parece contribuir bastante para a melhoria do ensino-aprendizagem nas disciplinas de literatura. Conflitos também são bastante enriquecedores, como afirma a professora Vera Wielewicky, uma vez que eles auxiliam ao aluno no exercício de sua agência. Quando se utilizam visões conflitantes ou contraditórias do mesmo texto literário, há a possibilidade de que os alunos se aproximem do texto com mais segurança, pois perceberão que não há somente uma resposta possível para as questões propostas, ou que a análise literária pode ser relativa, ou seja, dependerá muito de quem fala e de onde fala.⁸³ Em suma, dessa forma eles terão a possibilidade de perceber mais facilmente que também podem falar.

Aliás, parece que muitos alunos não têm tido voz nas disciplinas de literaturas de língua estrangeira. Infelizmente, a professora Clarissa Menezes Jordão constatou isso em sua pesquisa de doutorado:

No processo de educação, especialmente em nível superior, a literatura vem servindo como um elemento de *sujeição* de alunas e professoras às estruturas interpretativas dominantes, que determinam o que vale como conhecimento e como esse conhecimento pode ser produzido e distribuído em sala de aula (Althusser, 1994; Bourdieu & Passeron, 1992). (JORDÃO, 2001, p. 156).

⁸³ Cf. Introdução.

Temos a esperança de que um dia a literatura deixe de ser um elemento de sujeição, como afirma a professora Clarissa Menezes Jordão. Em primeiro lugar, talvez seja necessário acabarmos com a aura de certos textos literários, principalmente do texto shakespeariano, como alguns alunos e professores já sugeriram.⁸⁴

Esse movimento em direção a “despedestalização” não seria útil somente para os alunos, mas também para os próprios professores que às vezes temem ter de ensinar e analisar o texto de um grande autor canônico.

A partir do princípio que nenhuma leitura é sagrada, os próprios alunos devem ser motivados a criar suas leituras das peças, já que eles precisam se empoderar, responsabilizando-se pela sua aprendizagem.

Caliban, personagem da peça *A Tempestade*, talvez possa ser considerado um belo exemplo de aluno crítico. Ao contrário de Miranda, que aprende passivamente tudo que seu pai lhe ensina, Caliban aprende a língua de Próspero, mas sua única finalidade é poder amaldiçoá-lo na língua aprendida, como ele mesmo afirma (SHAKESPEARE, I.ii). Lembremos também que Caliban se recusa veementemente a aprender a cultura do dominador, Próspero. Devido ao seu comportamento, talvez possamos dizer que Caliban só aprende o que bem quer. Devemos concordar com Frank Kermode quando declara na introdução de *A Tempestade* (1994) que aprendizagem é um tema central nesta peça.

Para o escritor caribenho George Lamming (1995, p. 159), o Caliban de hoje é um aprendiz ambicioso, podendo aprender métodos de investigação perfeitamente, como qualquer Próspero, e com facilidades parecidas. Ele mesmo se considera um Caliban.

Caliban pode ser um anagrama para canibal e passa a ser uma metáfora para a situação cultural e a realidade da América Latina, como já disse, há algum tempo, Roberto Fernández Retamar (1988). Pois Próspero invadiu sua ilha, matou

⁸⁴ Cf. Capítulo 1.

seus ancestrais, escravizou Caliban e ensinou seu idioma para poder lhe dar ordens.

Já no Brasil, Oswald de Andrade (1970), em seu *Manifesto Antropófago*, nos mostra, mesmo que de forma intuitiva, idéias relacionadas ao diálogo entre culturas e intertextualidade.

No *Manifesto Antropófago* é ressaltada a convivência conflituosa entre culturas diferentes, a visão do colonizado que se rebela, criticando o que será ou não assimilado conscientemente para instaurar o “novo”. “Só me interessa o que não é meu” (ANDRADE, 1970, p. 13). Digerir é a idéia principal do manifesto.

O colonizado incorpora a metáfora do “antropófago” — aquele que come carne humana, só que o corpo a ser devorado nesse contexto é a literatura, a cultura, o saber e o não saber. O que importa é o questionamento do tipo de discurso que impuseram à nossa cultura, já que “Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a lábria” (ANDRADE, 1970, p. 15).

Remetendo-nos à prática do canibalismo exercida no passado pelos índios tupis, Oswald de Andrade (1970, p. 18) irá comandar uma “absorção do inimigo sacro para transformá-lo em totem”. Ele recupera o pensamento de Michel Eyquem de Montaigne (século XVI) que defende, no ensaio *Dos Canibais*, a idéia de que a “peste dos chamados povos cultos e cristianizados” (ANDRADE, 1970, p. 19) é mais selvagem do que o índio antropófago.

O interessante a respeito da Antropofagia (a partir do movimento criado por Oswald) é poder considerá-la como elemento possibilitador de uma inquietude em relação ao Outro. Escrever, nos países colonizados e na Europa, como diz Haroldo de Campos (1992, p. 255), “significará cada vez mais reescrever, remastigar”.

Adicionando à fala de Haroldo de Campos, poderíamos dizer que ler seria construir novos sentidos para o texto a partir da multiplicidade de vozes já

existentes, engolindo-o prazerosamente ou em estado de gozo, de conflito com a palavra, como expõe Roland Barthes em *O Prazer do Texto* (2006).

Atualmente, a metáfora do Caliban/canibal se estender a todos os povos subjugados e a todas as minorias existentes. Há críticos que não pensam dessa forma, que consideram *A Tempestade* somente pelo seu valor estético e artístico.

Talvez uma boa abordagem para essa peça e para algumas outras seja o estudo através da contradição, ou seja, o professor pede aos alunos que leiam diferentes textos com posicionamentos divergentes e, a partir daí, tentem formular suas próprias idéias a respeito da obra literária, como já fazia a professora Marlene Soares dos Santos.⁸⁵ O aluno/professor antropófago talvez possa ser a resposta.⁸⁶

Através das entrevistas, conversas e depoimentos com professores e alunos, pude perceber claramente que há grandes problemas no ensino-aprendizagem da obra shakespeariana. O problema apontado como principal foi o medo que os alunos criam ao redor do nome do autor. Em segundo lugar, vem o problema da linguagem de Shakespeare, que, às vezes, pode ser um grande empecilho para a aprendizagem, já que até a própria língua inglesa, em alguns casos, apresenta dificuldades para os alunos que não possuem uma proficiência lingüística na língua estrangeira.

Outro tópico que também necessitamos ressaltar é a falta de entendimento da linguagem teatral, que acontece devido ao pouco, ou nenhum, contato que os alunos têm com o texto e/ou o espetáculo teatral. O último problema mencionado é a falta de hábito de leitura.

O professor precisa estar atento aos problemas específicos de seu grupo e tentar amenizá-los da melhor forma possível. Uma abordagem crítica me parece a mais apropriada, principalmente diante desse universo de limitações, onde ainda é possível ensinar e aprender Shakespeare.

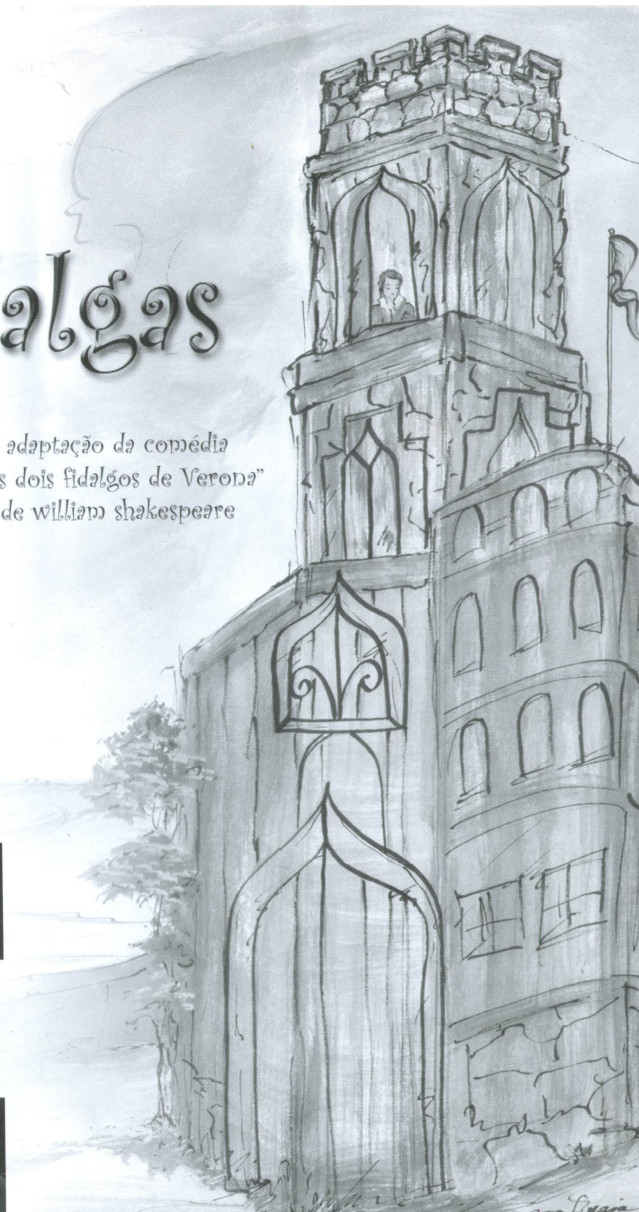
⁸⁵ Cf. Capítulo 2, p. 103.

⁸⁶ Cf. Capítulo 1, p. 36.

Quanto mais o ensino de Shakespeare dialoga com a realidade de seus alunos, mais eficiente pode vir a ser a aprendizagem. Não esquecendo que o caráter crítico deve sempre se fazer presente, promovendo uma aceitação não servil da cultura estrangeira.

As Fidalgas

adaptação da comédia
"Os dois fidalgos de Verona"
de william shakespeare



Considerações Finais

❧ *Cruzando fronteiras: projeto inacabado* ❧

Há mais coisas no céu e na terra, Horácio, do que sonha a tua Filosofia (*Hamlet*, Ato I, Cena V).

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente, como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

(Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*)

Como Paulo Freire (1984, p. 96) salienta, em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, “as experiências não se transplantam, mas sim se reinventam”, nossa intenção nunca foi, pelo menos conscientemente, fornecer dicas para o ensino da dramaturgia shakespeariana no Brasil.

Não acreditamos que seja possível tirarmos da cartola fórmulas prontas e, muito menos, que teríamos a competência para isso, uma vez que cada contexto é único e cada instituição de ensino — seja ela de ensino superior ou não — possui suas próprias especificidades e, dentro dela, seus professores também falam de lócus de enunciação diferentes. O que nossa pesquisa almejou propor foi, de forma humilde e com suas várias limitações, um diálogo sobre diversos tópicos relacionados ao ensino-aprendizagem e à nossa prática docente, os quais devem ser não somente pensados, mas sempre repensados.

A pressão para publicar, as tarefas administrativas, as pesquisas, os congressos, as aulas na graduação, muitas vezes na pós-graduação, e a necessidade de sermos cada vez mais competitivos são fatores que concorrem para nos distanciar de qualquer pensamento substantivamente crítico. Sobraria algum tempo para sermos professores? Sobraria tempo para a reflexão sobre nossa

prática? Seria possível sermos mais do que transmissores de conteúdos, nesse caso a língua e a literatura estrangeira?

Muitos professores de instituições públicas brasileiras fazem mestrado e/ou doutorado no exterior e, quando voltam, simplesmente não conseguem perceber que retornaram à sua terra natal, e, achando que ainda estão no “Primeiro Mundo”, passam para seus alunos uma realidade que não condiz com a do estudante.

Vale a pena citar um relato de uma aluna de graduação referindo-se a um professor que perguntou à turma como se falava uma palavra corriqueira em português. Ele vinha tendo problemas freqüentes com a língua materna porque, segundo sua declaração, a havia esquecido. Pareceu-me que o fato só trouxe orgulho para o tal professor que, ao atender ao telefone, também usava um sotaque norte-americano.

Será que para sermos bons professores de línguas ou literaturas de línguas estrangeiras devemos esquecer/renejar nossa língua e nossa literatura? Será que precisamos ser alienados e necessariamente reproduzir o *status quo*?⁸⁷

É incrível que existam pessoas que não descem de um suposto pedestal em momento algum. Acham que estão sendo as melhores, as mais competentes, mas, na verdade, estão se ridicularizando diante de seus alunos e de colegas críticos. Suponho que o caso citado seja o extremo, pois a maioria dos professores que cheguei a entrevistar mostraram uma atitude bastante crítica em relação a essa prática.

É importante lembrar que muitas vezes devemos tentar nos deixar contagiar por nossos alunos, pois vários deles, em matéria de criticidade e contestação, nos dão grandes aulas. Presenciei o caso de uma professora que acusou os alunos de estarem sendo manipulados por uma outra colega. A defesa dos alunos foi tão veemente que a situação passou a ficar constrangedora para a

⁸⁷ Cf. Capítulo 4.

professora que acusava, pois ela, sem pretender, acabou deixando transparecer que considerava seus próprios alunos *tabula rasa* ou facilmente manipuláveis. Seu discurso, na maior parte do tempo, tentava se mostrar democrático, mas sua prática desvelava suas verdadeiras crenças autoritárias.

Sempre me indago como é possível pensar somente em Shakespeare, quando cresce cada vez mais o número de pessoas moradoras de rua (crianças e adultos), quando crianças não têm acesso à educação e tampouco a uma alimentação digna, quando a violência se aproxima cada vez mais, quando a impunidade parece que virou regra, quando o salário do professor mal é suficiente para adquirir os livros necessários porque bibliotecas equipadas são um luxo que só as grandes cidades e algumas áreas do saber possuem. Dessa forma, parece ser difícil se transportar completamente para a era elisabetana. Sabemos que sempre houve e haverá problemas socioeconômicos e educacionais em qualquer época. No entanto, cada vez mais será preciso se engajar na luta por uma sociedade mais justa, não se acomodar ou ser conivente pensando em vantagens individuais, mas, pelo contrário, resistir e manter a esperança.

Felizmente, o encontro com Paulo Freire e outros pedagogos, como Henry Giroux, Roger Simon e bell hooks, também bastante inspiradores, possibilitou um maior entendimento de minha prática docente juntamente com sua possível teorização. Entretanto, as leituras que me acompanharam nesses últimos anos algumas vezes me aguçaram a esperança e outras foram causa de maior inquietação diante da cruel realidade de nosso País.

Às vezes, sinto-me novamente aquela estagiária da escola municipal de periferia,⁸⁸ que sofria com um embrulho no estômago frente à incapacidade de contribuir para a mudança da realidade concreta de seus pequeninos alunos. No entanto, como alguns notáveis professores contribuíram para o desenvolvimento de meu pensamento crítico, acho importante tentar transformar em constante a

⁸⁸ Cf. Introdução.

esperança para poder exercer a função docente dignamente — mesmo tendo consciência da grande hipocrisia que pode ser o mundo acadêmico, onde, infelizmente, na maioria das vezes, o individualismo impera.

Quando iniciei minha carreira como professora universitária, por volta dos 27 anos (não era astuta o suficiente para o cargo — talvez nunca venha a ser), fiquei surpresa com a reação de uma colega diante de uma oferta de ajuda. Ela, prestes a viajar para cursar o doutorado fora do país, tinha muitas tarefas para realizar; eu, como havia acabado de chegar naquele Departamento e estava com algum tempo livre, me ofereci para ajudá-la em uma de suas atribuições. Ela aceitou. No entanto, notei seu estranhamento quando fiz a sugestão. Depois de algum tempo, percebi a razão de tal estranhamento: ninguém parece estar disposto a ajudar ninguém naquele determinado ambiente de trabalho, a não ser que haja uma relação de troca.

Fora igualmente inquietante ouvir alguém exclamar, sem o mínimo pudor, que estava na academia para se “dar bem”. Que educador será este? Que educadores são aqueles que perseguem um colega por causa de divergências políticas?

Ninguém pode inculcar idéias de democracia, justiça e equidade na cabeça de ninguém, mas, se criarmos um clima favorável ao diálogo na sala de aula e no nosso cotidiano, provavelmente a tendência opressora da sociedade não será tão fortalecida.

Uma colega, também professora de uma universidade federal, declara em sua conclusão, ou melhor, “não-conclusão final” de tese, como preferiu nomear, que não era uma “doutoranda ideal” (MIRANDA, 2003, p. 150, aspas minhas). Aproprio-me de sua formulação e aproveito para perguntar: quem seria um doutorando ideal nesse país? Quem seria um “professor universitário ideal”? Parece que indago sobre o óbvio, e é tão óbvio que na maioria das vezes nem percebemos a obviedade desse discurso domesticador. Os prazos que temos para

as pesquisas são ideais? As condições financeiras que temos são ideais? As bibliotecas são ideais? Além desses fatores, também precisamos lembrar que somos seres humanos e, sendo assim, estamos sujeitos a várias adversidades.

Nosso sistema castrador coroa como melhores os mais competitivos, ou seja, os mais rápidos, os mais iguais, os mais bonitos, os mais sadios, os mais brancos, os mais ricos e os que reproduzem o conhecimento de forma mais passiva. Todavia, devo admitir, há poucas exceções.

Dentro desse conceito de aluno ideal, ainda a exemplo da colega citada anteriormente, também não me encaixo — principalmente agora, depois de certas leituras, de professora ideal, por vontade própria e pelas circunstâncias, me distancio cada vez mais. Porém, obviamente, não fazemos apologia da irresponsabilidade, pelo contrário, acreditamos que podemos ter uma excelência universitária, sem que para isso precisemos sucumbir às pressões do mercado.

Bottom, personagem de *Sonho de uma Noite de Verão*, peça shakespeariana, deseja ser ator e acha que pode interpretar qualquer papel. Por feitiço, adquire uma cabeça de asno e passa a ser venerado pela rainha das fadas, também enfeitada. Mesmo assim, ele se considera rei. Bottom, o rústico em Shakespeare, ou o desprivilegiado, o homem ou mulher de rua (segundo a leitura da peça feita pelo grupo teatral carioca *Nós do Morro*), nos dias de hoje, carrega consigo a utopia de um mundo bem melhor.

Utopia esta que não podemos deixar de acreditar, pois é o que faz possível nosso dia-a-dia como docente. É difícil escrever sobre narrativas pessoais, expor situações constrangedoras, que chegam a envergonhar, relatar o lado sombrio da vida acadêmica e estar, ao mesmo tempo, inserida nesta vida. Contudo, para mim, não há como calar. Já cheguei a preferir o silêncio. No entanto, a inquietação é maior do que qualquer preferência. Felizmente não estou sozinha diante do impasse. A professora e escritora bell hooks (1994, p. 56), para dar somente um

exemplo, também expressa sua dificuldade em analisar criticamente a academia sendo parte dela.

Outra importante intelectual que expõe os problemas do mundo acadêmico, nua e cruamente, é a professora de História da Filosofia e de Filosofia Política da Universidade de São Paulo, Marilena Chauí. Em seu livro intitulado *Escritos sobre a Universidade*, ela discorre, entre outros tópicos relevantes, sobre a estrutura autoritária da sociedade brasileira e o avanço neoliberal como fatores causadores da atual crise da universidade pública brasileira. Esse, a meu ver, deveria ser um livro essencial para todos os professores que ingressassem no ensino superior público, para que pudessem entender melhor o funcionamento da universidade, seu excesso de burocracia e sua falta de uma democracia substantiva.

Como professora de literaturas de expressão inglesa de uma universidade pública federal, compreendo que minha missão não é somente a de transmitir conhecimentos. Reconheço minhas limitações ao tentar transpor barreiras. No entanto, me atrevo a permitir-me pensamentos outros. A preocupação com o aluno e com o objeto de estudo isoladamente já não é totalmente suficiente; preocupo-me com uma sociedade melhor, com um mundo mais justo, onde haja mais solidariedade e onde uns tenham mais responsabilidade com os outros, onde o exercício da cidadania seja uma realidade.

Amo ser professora universitária, ministrar aulas de literatura estrangeira, mas, por isso mesmo, não posso deixar de tentar ser crítica. A crítica faz as coisas melhorarem. E, apesar dos erros e acertos — muitas vezes mais erros do que acertos, confesso —, repudiamos a posição de objeto para nós mesmos e principalmente para nossos alunos que o poder hegemônico insiste em perpetuar.

A violência simbólica da cultura dominante precisa ser desconstruída, principalmente por nós professores e intelectuais criticamente engajados, e de uma forma mais ampla pela universidade — local de resistência e contestação, onde as possibilidades de mudanças se fazem mais presente. O potencial transformador da

escola e da academia no contexto mais amplo da sociedade não pode ser desprezado, uma vez que sabemos que a escola reproduz o *status quo*, mas também pode e deve ter efeito contra-hegêmonico.

Como sabemos, a universidade, às vezes, é um lugar onde se reforça sistemas de dominação, onde professores ofendem e desrespeitam os alunos, e até seus próprios colegas, precisando sempre ser recordados de que professores não devem ser ditadores, como nos lembra bell hooks (1994). Chefes de departamento se tornam déspotas. Professores experientes anunciam abertamente que a universidade deve ser tratada como uma empresa.

Certa vez, um candidato a um alto cargo administrativo chegou ao absurdo de afirmar em campanha eleitoral, orgulhosamente, que não interessa de onde venham as verbas para a pesquisa acadêmica; o que importa é captar recursos. O importante era ter a pesquisa financiada, os meios eram irrelevantes. Para minha surpresa, quando houve essa declaração, ninguém que estava presente contestou. Indignada, achei melhor calar-me naquele momento, pois é muito desgastante ser a “incompreendida” em tempo integral. No entanto, nunca esperava ouvir tamanho disparate, sendo consentido por um grupo grande de colegas. O candidato acabou sendo eleito.

Acho que há muitas e muitas críticas em relação à universidade e às práticas educativas do ensino superior (mais do que o presente trabalho pretende e/ou pode comportar). No entanto, o conformismo e a cultura do consenso paralisam estudantes e professores. Porém, quando há espaço para o diálogo, naturalmente, as pessoas se sentem estimuladas a se expressar.⁸⁹

A principal proposta deste trabalho é fornecer subsídios para um diálogo entre várias vozes: a do aluno, a do professor, a do cidadão, pois a universidade é um espaço público, também pertencente à sociedade de forma mais ampla, não

⁸⁹ Durante esta pesquisa, surpreendeu-me a predisposição com que docentes e alunos falam de ensino-aprendizagem e da vida acadêmica em geral quando abordados, mesmo informalmente.

podendo reforçar estratégias excludentes, racistas, preconceituosa, misóginas, homofóbicas ou opressoras de qualquer natureza.

A democracia, como já enfatizou Marilena Chauí (2001, p. 10), “não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos”. Talvez muitos dos problemas na academia, na sala de aula e na sociedade de modo geral fossem evitados se essa concepção, ou outras parecidas, passasse a ser considerada objeto de reflexão. A teoria de Paulo Freire sobre educação problematizadora, aquela contraposta à educação bancária, também pode reforçar tal idéia de democracia. Dessa forma, precisamos, cada vez mais, problematizar o saber e não consagrá-lo.

O ensino de literaturas de expressão inglesa, da dramaturgia shakespeariana, para tentarmos ser mais específicos, pode ser uma arena para discussões amplas sobre as condições históricas e sociais dos alunos. Urge termos consciência de que a visão crítica precisa se fazer sempre presente, em qualquer ângulo que seja abordada a literatura. Torna-se essencial, então, lembrarmos que qualquer conhecimento é construído, não é dado, muito menos vendido, sendo sempre inacabado.

Parece primordial, nesse momento, interrompermos temporariamente a pesquisa e finalizar sua escrita inconclusa, lembrando dizeres importantes do mestre Paulo Freire (2001, p. 7-9), em índice de seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

1 - Não há docência sem discência

- Ensinar exige rigorosidade metódica
- Ensinar exige pesquisa
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos
- Ensinar exige criticidade
- Ensinar exige estética e ética
- Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo
- Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

2 - Ensinar não é transferir conhecimento

- Ensinar exige consciência do inacabamento
- Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado
- Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando
- Ensinar exige bom senso
- Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
- Ensinar exige alegria e esperança
- Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
- Ensinar exige curiosidade

3 - Ensinar é uma especificidade humana

- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade
- Ensinar exige comprometimento
- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- Ensinar exige liberdade e autoridade
- Ensinar exige tomada consciente de decisões
- Ensinar exige saber escutar
- Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica
- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
- Ensinar exige querer bem aos educandos.

❧ *Referências Bibliográficas* ❧

REFERÊNCIAS

ALLEN, Bob. A school perspective on Shakespeare teaching. In: AERS, Lesley; WHEALE, Nigel (Ed.). *Shakespeare in the changing curriculum*. London: Routledge, 1991.

ANDRADE, Oswald de. *Do pau-Brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ANDREWS, John F. Editorial. *Shakespeare Quarterly*, v. 35, n. 5, p. 515-516, 1984. Special Issue: Teaching Shakespeare.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN Helen. *The empire writes back*. London: Routledge, 1989.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Introdução. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; FERRARA, Lucrecia D'Alessio; VERNANSCHI, Elvira (Org.). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo / CNPq, 1993.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BELLEI, Sérgio. Teaching american literature in Brazil: reading as cannibalism. SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA, 22., 1990. Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Abrapui, 1990. p. 240-246.

BETTI, Maria Sílvia. São Paulo, Universidade de São Paulo, 31 mar. 2004. 1 fita cassete (45 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. 2. ed. Tradução de Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRISTOL, Michael D. *Big-time Shakespeare*. London: Routledge, 1996.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas: ensaio de teoria e crítica literária*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Debates, 247).

CAMPOS, Sirlei Santos. O trágico como experiência de alteridade em *Otelo*, de Shakespeare. *Dramaturgia & Teatro: Revista do GT de Dramaturgia & Teatro da Anpoll, Niteroi*, p. 199-207, 2000.

CAMPOS, Sirlei Santos. "Ser ou não ser" na era da tecnologia. CONGRESSO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DAS IFES MINEIRAS, 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: [s.n.], 2001.

CAMPOS, Sirlei Santos. *The various Tempest(s): from Prospero's text to Caliban resistance*. 2000. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Expressão Inglesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CEVASCO, Maria Elisa. São Paulo, Universidade de São Paulo, 21 maio 2004. 1 fita cassete (45 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIAPPINI, Lígia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série novas perspectivas, 6).

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, [S.l.], v. 4, n. 1, [s.p.], 2001. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edições/v4n1/c_ana.pdf> Acesso em: 27 mar. 2006.

DOLLIMORE, J.; SINFIELD, A. (Ed.). *Political Shakespeare: new essays in cultural materialism*. Manchester; New York: Manchester University Press, 1985.

DRAKAKIS, John (Ed.). *Alternative Shakespeares*. London: Methuen, 1985.

DUVIGNAUD, Jean. *Les ombres collectives: sociologie du théâtre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ENTRELIVROS. São Paulo: Ediouro; Segmento-Duetto Editorial Ltda, n. 2, mai. 2006. 98 p. (Série EntreClássicos, Shakespeare).

ESCOBAR, Miguel *et al.* *Paulo Freire on higher education: a dialogue at the National University of Mexico*. New York: State University of New York Press, 1994. (SUNY series, Teacher empowerment and school reform).

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNCK, Susana Bornéo. Deciding what to teach. SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA, 22., 1990. Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Abrapui, 1990.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of praxis*. Translation John Milton. New York: State University of New York Press, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 91).

GALERY, Maria Clara Versiani. Universidade Federal de Ouro Preto, 06 nov. 2005. [sem gravação]. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

GATES, David. Shakespeare rocks: a Bard for the 90's: why he's hot now. *Newsweek*, p. 39-48, 23 dez. 1996.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAWKES, Terence. *Meaning by Shakespeare*. London: Routledge, 1992.

HAWKINS, Sherman. Teaching the theatre of imagination: the example of 1 Henry IV. *Shakespeare Quarterly*, v. 34, n. 5, p. 517-527, 1984. Special Issue: teaching Shakespeare.

HEJMANOWSKI, Pawel. Universidade de Brasília (UNB), 13 ago. 2003. Entrevista concedida a Sirlei Campos respondida por e-mail.

HELENE, Célia; BERTIN, Marilise; LEÃO, Liana. Ensino de Shakespeare. In: JORNADA SHAKESPEARIANA, 3., 2005, São Paulo. *Mesa redonda*. São Paulo: USP, 2005. Conferência.

HELIODORA, Bárbara. Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), 27 abr. 2004. 1 fita cassete (55 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

HELIODORA, Barbara. Shakespeare, o eterno contemporâneo. *Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 7, p. 83-104, 2001.

HOOKE, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.

ILHA DO DESTERRO. The challenge of literature and foreign language teaching and learning, Florianópolis, n. 37, jul./dez. 1999.

IZARRA, Laura. São Paulo, Universidade de São Paulo, 22 abr. 2004. 1 fita cassete (25 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

JOHNSON, Samuel. *Prefácio a Shakespeare*. Tradução, estudo e notas de Enid Abreu Dobránszky. São Paulo: Iluminuras, 1996.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *A educação literária no Lado dos Anjos*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Literários e Lingüísticos em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LAMMING, George. *The pleasures of exile*. London: Allison & Busby Ltd., 1995.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

MAROWITZ, Charles. *Recycling Shakespeare*. New York: Applause, 1991. (The Applause Acting Series).

MILTON, John. Shakespeare, vídeo e a prática pedagógica. SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA. 28., 1996, Ouro Preto. *Anais....* Ouro Preto: [s.n.], 1996. p. 122-130.

MILTON, John. São Paulo, Universidade de São Paulo, 19 maio 2004. 1 fita cassete (45 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

MILTON, Peter. 2001. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

MIRANDA, Célia Maria Arns de. *Estou te escrevendo de um país distante: uma recriação cênica de Hamlet por Felipe Hirsch*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MOTTA, Taíse Figueira. *Representações do novo e do tradicional no ensino de leitura em língua estrangeira: Trabalhos de Lingüística Aplicada*. (1983-1997). 2005. Monografia (Trabalho apresentado à disciplina Representações do ensino no discurso pedagógico: o novo e o tradicional na educação brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1º sem. 2005.

MUTRAN, Munira. São Paulo, Universidade de São Paulo, 3 maio 2004. 1 fita cassete (15 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

NENEVÉ, Miguel. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 12 maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

NOGUEIRA, Adelaine LaGuardia. Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), jun. 2003. [sem gravação]. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

NOLEN, Stephanie *et al.* *O rosto de Shakespeare*. Tradução de Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

O'BRIEN, Veronica. *Teaching Shakespeare*. London: Edward Arnold, 1984. (Teaching matters).

OLIVEIRA, Elinês de Albuquerque Vasconcelos e. Universidade Federal da Paraíba, 15 jun. 2005. [sem gravação]. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. Universidade Federal de Sergipe (UFS). 12 maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura*. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

O'SHEA, José Roberto. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 27 maio 2003. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

PASOLD, Bernadete. Planning and running a course on English literature. *Fragmentos: revista de língua e literatura estrangeiras*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 17-21, jul./dez. 1997.

PERICOLI, Marcelo Silva. Anápolis, Centro Universitário UniEvangélica, 12 de maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski por e-mail.

RAPUCCI, Cleide. Assis, Universidade Estadual Paulista (*Campus* de Assis), 03 ago. 2001. [sem gravação]. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

RAUEN, Margarida Gandara. Faculdade de Artes do Paraná, 27 nov. 2006. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

RESENDE, Aimara da Cunha. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 14 abr. 2004. 1 fita cassete (40 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

RETAMAR, Roberto Fernández. *Caliban e outros ensaios*. Tradução de Maria Elena Matte e Emir Sader. São Paulo: Busca Vida, 1988.

RISTOFF, Dilvo I. Educative rituals: the uneasiness of teaching american literature in Brazil. SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA, 22., 1990, Poços de Caldas. *Anais ...* Pços de Caldas: Abrapui, 1990. p. 230-239.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo, Ano 8, n. 86, jun. 2004.

REVISTA VIVER MENTE & CÉREBRO. Paulo Freire: a utopia do saber. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, n. 4, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Editora Ática, 1981.

ROCHA, Ana Maria Kessler. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 11 maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

ROCHA, Roberto. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 26 abr. 2004. 1 fita cassete (45min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

SANDLER, Robert (Org.). *Sobre Shakespeare: Northrop Frye*. Tradução e notas de Simone Lopes de Mello. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1992. (Criação & Crítica, 9).

SANTOS, Marlene Soares. O teatro elisabetano. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Cate *et al.* (Org.). *O teatro através da história*. v. 1. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil / Entourage Produções Artísticas, 1994.

SANTOS, Marlene Soares dos. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 28 abr. 2004. 2 fitas cassetes (70 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

SANTOS, Valmir Augusto Boal. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 Mar. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1603200128.htm>>. Acesso em: mar. 2005.

SHAKESPEARE in Love. Direção: John Madden. Com Joseph Fiennes como Will Shakespeare e Gwyneth Paltrow como Viola De Lesseps. DVD. 124 min. 1998.

SHAKESPEARE, William. *A comédia dos erros e o mercador de Veneza*. Tradução de Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SHAKESPEARE, William. *A tempestade*. Tradução de Barbara Heliadora. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

SHAKESPEARE, William. *A tempestade*. (Edição bilíngüe). Tradução de Geraldo Carneiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

SHAKESPEARE, William. *Cimbeline*, rei da Britânia. Tradução de José Roberto O'Shea. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SHAKESPEARE, William. *Julio César*. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2001.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Tradução de Manuel Bandeira. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SHAKESPEARE, William. *Medida por medida*. (Edição bilíngüe). Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SHAKESPEARE, William. *O Rei Lear*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1999.

SHAKESPEARE, William. *O Rei Lear*. (Edição bilíngüe). Tradução de Aíla de Oliveira Gomes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SHAKESPEARE, William. *Othello*. Edited by John Crowther. New York: SparkNotes, 2003. (No Fear Shakespeare).

SHAKESPEARE, William. *Otelo: o mouro de Veneza*. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cadernos do Grupo Folias, 2003.

SHAKESPEARE, William. *Otelo*. 3. ed. Tradução de Onestaldo de Pennafort. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SHAKESPEARE, William. *Ricardo III e Henrique V*. Tradução de Ana Amélia Carneiro de Mendonça e Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. (Edição bilíngüe). Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SHAKESPEARE, William. *The complete works*. Oxford: Clarendon Press, 2005.

SHAKESPEARE, William. *The tempest*. Edited by Frank Kermode. London and New York: Routledge, 1994. (The Arden Shakespeare).

SHAKESPEARE, William. *The tempest*. Edited by John Crowther. New York: Sparknotes, 2003. (No Fear Shakespeare).

SHAKESPEARE, William. *Trabalhos de amor perdidos*. Tradução de Aimara da Cunha Resende. Belo Horizonte: Tessitura, 2006.

SHOWALTER, Elaine. *Teaching literature*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos culturais, 4).

SIMON, Roger I. *Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey, 1992. (Critical studies in education & culture).

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultura crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2006.

SOARES, Marcos. São Paulo, Universidade de São Paulo, 25 mar. 2004. 1 fita cassete (45 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2003. p. 85-106.

THOMPSON, Ann. *King Lear* and the politics of teaching Shakespeare. *Shakespeare Quarterly*, v. 41, n. 2, p. 139-146, Summer 1990.

TORRES, Sonia; MELO, Sérgio. Universidade Federal Fluminense (UFF), maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

VASCONCELOS, Sandra. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1 abr. 2004. 1 fita cassete (45 min.). Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski.

WARREN, Michael. Santa Cruz, Estados Unidos da América, Universidade de Califórnia, 10 jun. 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

WELLS, Stanley; TAYLOR, Gary. *William Shakespeare: the complete works*. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 2005.

WHEALE, Nigel; AERS Lesley (Ed.). *Shakespeare in the changing curriculum*. London: Routledge, 1991.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos – a agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. 2002. (Doutorado em Estudos Literários e Lingüísticos em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WILLIAMS, Tennessee. *A streetcar named desire*. New York: A signet book, 1980.

ZYNGIER, Sonia. *At the crossroads of language and literature: literary awareness, stylistics, and the acquisition of literary skills in an EFLit context*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Birmingham, Birmingham, 1994.

ZYNGIER, Sônia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 18 maio 2004. Entrevista concedida a Sirlei Santos Dudalski respondida por e-mail.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco; EDUC, 1997.

BARKER, Deborah E.; KAMPS, Ivo (Ed.). *Shakespeare and gender: a history*. London: Verso, 1995.

BELLEI, Sérgio. *Monstros, índios e canibais: ensaios de crítica literária e cultural*. Florianópolis: Insular, 2000.

BENNETT, Susan. *Performing nostalgia: shifting Shakespeare and the contemporary past*. London: Routledge, 1996.

BETTI, Maria Sílvia. Dramaturgia comparada posta em questão: reflexões sobre a perspectiva comparativista na pesquisa em teatro estrangeiro no Brasil. *Dramaturgia & Teatro: Revista do GT de Dramaturgia & Teatro da Anpoll, Niteroi*, p. 141-149, 2000.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOOM, Harold. *The western canon: the books and school of the ages*. New York: Harcourt Brace & Company, 1994.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRAUNMULLER, A. R.; HATTAWAY, Michael. *The Cambridge companion to English Renaissance drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BRUMFIT, Christopher; CARTER, Ronald (Ed.). *Literature and language teaching*. 7. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BULMAN, James C. (Ed.). *Shakespeare, theory, and performance*. London: Routledge, 1996.

CALDWELL, Helen. *O Otelo brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

CALIL, Ricardo. Entre Shakespeare e South Park: defensores do politicamente correto e dos valores tradicionais empreendem batalha. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 28 e 29 abr. 2001. Caderno cultura (ensino), p. 3.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 9-16.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaidéia).

CAMPOS, Sirlei Santos. *A Tempestade* como um ato político: “Caliban veio para ficar”. In: MALUF, Sheila Diab; AQUINO, Ricardo Bigi de (Org.). *Reflexões sobre a cena*. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2005. p. 305-313.

CAMPOS, Sirlei Santos. Friday: “the eye of the story” as the inscription of difference. *Crop*: Revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de Letras Modernas, São Paulo, n. 8, p. 97-109, 2002.

CAMPOS, Sirlei Santos. Leituras pós-coloniais d’*A Tempestade*: um breve panorama. *Revista de Ciências Humanas Letras e Artes* da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 89-96, fev./jul. 2001.

CAMPOS, Sirlei Santos. *Macbeth Vodú*, de Orson Welles: a marca de uma era. In: MALUF, Sheila Diab, AQUINO, Ricardo Bigi de (Org.). *Dramaturgia e teatro*. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2004. p. 291-304.

CAMPOS, Sirlei Santos. Questões de ensino: a dramaturgia shakespeariana em foco. In: MALUF, Sheila Diab; AQUINO, Ricardo Bigi de (Org.). *Dramaturgia em cena*. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2006. p. 325-344.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, Set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

CARTER, Ronald; LONG, Michael N. *Teaching literature*. Essex: Longman, 1991.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COX, Jeffrey N.; REYNOLDS, Larry J. (Ed.). *New historical literary study: essays on reproducing texts, representing history*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DAVIES, Anthony; WELLS, Stanley (Ed.). *Shakespeare and the moving image: the plays on film and television*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DICIONÁRIO DA TV GLOBO. Programas de dramaturgia e entretenimentos. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG / IEAT, 2001.

DRAKAKIS, John (Ed.). *Shakespearean tragedy*. London: Longman, 1992.

EAGLETON, Terry. *William Shakespeare*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

EGAN, Gabriel. *Shakespeare and Marx*. Oxford: Oxford University Press, 2004. (Oxford Shakespeare Topics).

ELSOM, John (Ed.). *Is Shakespeare still our contemporary?* London: Routledge, 1995.

ERICKSON, Peter. Rewriting the Renaissance, rewriting ourselves. *Shakespeare Quarterly*, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 327-337, 1987.

ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. Alfredo Bosi, v. 15, n. 42, mai./ago. 2001. Edição especial: Dossiê Educação.

FISH, Stanley. Is there a text in this class? In: FISH, Stanley. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FORD, Boris (Ed.). *The age of Shakespeare*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Ana Maria (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Reading Paulo Freire: his life and work*. Translation John Milton. New York : State University of New York Press, 1994. (SUNY series, teacher empowerment and school reform).

GIBSON, Rex. *Teaching Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Celuta. *William Shakespeare no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1961.

GOMES, Eugênio. *Shakespeare no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1961.

GOODWIN, John. *A short guide to Shakespeare's plays*. Oxford: Heinemann, 1979.

GRAFF, Gerald; PHELAN, James (Ed.). *William Shakespeare The Tempest: a case study in critical controversy*. Boston: Bedford/St. Martin's, 2000.

GREENBLATT, Stephen (Ed.). *New world encounters*. Berkeley: The University of California Press, 1993.

GREENBLATT, Stephen. *Learning to curse: essays in early modern culture*. New York: Routledge, 1990.

GREENBLATT, Stephen. *Marvelous possessions: the wonder of the new world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

GREER, Germaine. *Shakespeare*. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HAWKES, Terence. *Alternative Shakespeares* . v. 2. London: Routledge, 1996.

HAWKES, Terence. *Shakespeare's talking animals: language and drama in society*. London: Methuen, 1986.

HAWKES, Terence. Swisser-swatter: making a man of English letters. In: DRAKAKIS, John (Ed.). *Alternative Shakespeares*. London: Methuen, 1985. p. 26-46.

HELIODORA, Bárbara. My reasons for translating Shakespeare. *Ilha do Desterro: a journal of English language, literatures in English and cultural studies*, Florianópolis, n. 36, p. 219-236, jan./jun. 1999.

HELIODORA, Bárbara. *A expressão dramática do homem político em Shakespeare*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HELIODORA, Bárbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HELIODORA, Bárbara. *Reflexões shakespearianas*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.

HOLDERNESS, Graham. *Shakespeare recycled: the making of historical drama*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

HONAN, Park. *Shakespeare: uma vida*. Tradução de Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOWARD, E.; O'CONNOR, Marion F. *Shakespeare reproduced: the text in history and ideology*. New York: Methuen, 1987.

HYLAND, Peter. *An introduction to Shakespeare: the dramatist in his context*. London: Macmillan Press LTD, 1996.

IZARRA, Laura. Crossing the borders: the turning point in the teaching of English literatures to 'foreign' students today. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA, 29., 1997. *Anais...* [S.l.]: Abrapui, 1997. [s.p.].

IZARRA, Laura (Org.). *Literaturas estrangeiras e o Brasil: diálogos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

JARDINE, Lisa. *Reading Shakespeare historically*. London: Routledge, 1996.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Literary education, critical pedagogy and postmodernity. In: GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2001.

KAVANAGH, James H. Shakespeare in Ideology. In: DRAKAKIS, John (Ed.). *Alternative Shakespeares*. London: Methuen, 1985. p. 144-165.

KENNEDY, Dennis (Ed.) *Foreign Shakespeare: contemporary performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KERMODE, Frank. *A linguagem de Shakespeare*. Tradução de Bárbara Heliodora. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2006.

KHOURY, Simon. *Bastidores*: Paulo Autran, Eva Todor, Milton Moraes, Vanda Lacerda. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001.

KOTT, Jan. *Shakespeare nosso contemporâneo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LEAHY-DIOS, Cyana; LAGE, Claudia (Colab.). *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).

LEININGER, Lorie Jerrell. The Miranda trap: sexism and racism in Shakespeare's *The Tempest*. In: LENZ, Ruth Lurft *et al.* (Ed.). *The woman's part: feminist criticism of Shakespeare*. Urbana: University of Illinois Press, 1983. p. 285-294.

LEITE, Denise (Org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 1999.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

LOOMBA, Ania. *Gender, race, renaissance drama*. Delhi: Oxford University Press, 1993.

LOOMBA, Ania; ORKIN, Martin (Ed.). *Post-colonial Shakespeares*. London: Routledge, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos).

MAGALDI, Sábato. *O texto no teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MAKING SHAKESPEARE. Produced by Cambridge AV Group. [S.l.], 1989. 1 fita de vídeo, son., VHS, color.

MARTINS, Márcia A. P. (Org.). *Visões e identidades brasileiras de Shakespeare*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (Ed.). *Paulo Freire: a critical encounter*. London: Routledge, 1996.

METAMORFOSE. Revista de cultura e literatura geral, São Paulo, ano 1, n. 1, s/d.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MUIR, Kenneth; SCHOENBAUM, S. (Ed.). *A new companion to Shakespeare studies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1979.

MUTRAN, Munira H. On teaching Irish literature off-centre. *Fragmentos: revista de língua e literatura estrangeiras*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 55-61, jul./dez. 1997.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. *A prática de leitura literária no curso de Letras da Universidade Federal de Amapá: algumas reflexões*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVY, Marianne. *Cross-cultural performances: differences in women's re-visions of Shakespeare*. Chicago: The University of Illinois Press, 1993.

OWENS, W. R.; GOODMAN, Lizbeth (Ed.). *Approaching literature: Shakespeare, Aphra Behn and the Canon*. London: Routledge, 1996.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PECK, John; Coyle, Martin. *How to study a Shakespeare play*. London: Macmillan Education, 1985.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Ensaísta ataca a aplicação de modelos empresariais à universidade pública: para que servem as humanidades. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 Jun. 2002. Caderno Mais!, p. 9-10.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PMLA (Publications of the Modern Language Association of America). The teaching of literature, New York, v. 112, n. 1, Jan. 1997. Special Topic.

RAUEN, Margarida Gandara. Moving away from the "center": on theory, drama and performance. *Crop: revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana*, São Paulo: Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP; Humanitas, n. 7, p. 31-52, 2001.

RESENDE, Aimara da Cunha (Ed.). *Foreign accents: Brazilian readings of Shakespeare*. Newark: University of Delaware Press, 2002.

RESENDE, Aimara da Cunha. Literature in the Letras curriculum in Brazil. In: BRUMFIT, Christopher; BENTON, Michael (Ed.). Teaching literature: a world perspective. *Review of ELT*, v. 2, n. 3, 1992. (Macmillan Publisher Limited, University of Southampton).

REYNOLDS, Peter. *Practical approaches to teaching Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIGGIO, Milla Cozart (Ed.). *Teaching Shakespeare through performance*. New York: The Modern Language Association of America, 1999.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

RÖSING, Tania M. K. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ROTHWELL, Kenneth S. *A history of Shakespeare on screen: a century of film and television*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 11-28.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 187-233.

SANTOS, Marlene Soares dos. O universo shakespeariano e seus habitantes. SEMANA DE ESTUDOS GERMÂNICOS E ENCONTRO COM SHAKESPEARE, 7., 1989. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 1989. p. 149-166.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 40).

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHAKESPEARE QUARTERLY. *Teaching Shakespeare*, Washington, v. 35, n. 5, 1984. Special Issue.

SOLOMONE, Ronald E; DAVIS, James E. *Teaching Shakespeare into the twenty-first century*. Athens: Ohio University Press, 1997.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Fazendo sentido(s) no ensino da literatura: a questão dos textos paradidáticos. *Claritas*, São Paulo, n. 5, p. 89-103, maio 1999.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhaba. In: ABDALA JR., Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge, 1993.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. A pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil: resgate e rumos. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2003. p. 127-167.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2003.

TAYLOR, Gary. *Reinventing Shakespeare: a cultural history, from the Restoration to the present*. New York: Oxford University Press, 1991.

TENNENHOUSE, Leonard. *Power on display: the politics of Shakespeare's genres*. London: Methuen, 1986.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Mackenzie / Cortez, 2003.

THE THEMES of Shakespeare: a critical guide. [S.l.]: Cromwell Films/Eagle Rock Entertainment, 1997. 1 DVD (180 min.), son., color., legendado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, L. M. Maria Eugênia (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, Alice. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1990.

WARREN, Michael (Ed.). *Shakespeare: life, language, linguistic, textual studies, and the canon: an annotated bibliography of Shakespeare studies 1623-2000*. North Carolina: Pegasus Press, 2002.

WELLS, Stanley (Ed.). *The Cambridge companion to Shakespeare studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Contexto Jovem).

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZYNGIER, Sonia. Teaching literary skills. SEMINÁRIO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LINGUAS DE LÍNGUA INGLESA, 22., 1990, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: Abrapui, 1990. p. 182-186.

ZYNGIER, Sonia. O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura. *Fragmentos: revista de língua e literatura estrangeiras*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 09-16, jul./dez. 1997.

❧ *Anexos* ❧

ANEXO 1

Roteiro para entrevista com alunos da disciplina “Shakespeare e a Crítica” da Universidade de São Paulo

- 1- Qual o período vocês estão?
- 2- Quem já é professor?
- 3- O que estão achando dessa disciplina?
- 4- Gostam dos filmes (vídeos) exibidos em sala de aula?
- 5- Qual a metodologia que vocês preferem?
- 6- E a que não gostam?
- 7- O que acham de ter de estudar Shakespeare?
- 8- Qual a sua maior dificuldade no estudo de Shakespeare?
- 9- Qual a estratégia que usam para vencer as dificuldades?
- 10- Acham que o curso deveria ser dado em inglês? (noite)
- 11- O que acham da estrutura do curso de vocês?

ANEXO 2

Modelo de Questionário (Alunos 2004)

1 - Qual sua renda familiar?

() menos de 5 salários mínimos () mais de 5 salários mínimos () menos de 10 salários
() mais de 10 salários mínimos

2 - Você trabalha? Qual sua ocupação?

3 - Onde aprendeu inglês? Há quanto tempo estuda a língua?

4 - Já viajou ao exterior? Para onde?

5 - Já teve algum contato com as peças shakespearianas? Como foi?

6 - O que espera desse curso?

7 - Quais as disciplinas que está cursando nesse semestre?

ANEXO 3

Roteiro para entrevista (Professores da USP)

- 1- Quais as disciplinas que você leciona? Fale um pouco sobre cada uma delas:

- 2- Quais são os procedimentos didáticos de sua preferência? Aula expositiva, seminário, uma combinação dos dois ou outro?

- 3- Resumidamente a situação do ensino de Shakespeare nas universidades públicas brasileiras parece ser a seguinte: é uma disciplina optativa em poucas universidades, sendo que na maioria dos casos o dramaturgo é visto com demais autores do século XVI e em poucos casos nem é estudado no curso de graduação. Diante desse quadro, por que na USP Shakespeare é disciplina obrigatória?

- 4- É importante ensinar Shakespeare nas Universidades brasileiras? Por quê?

- 5- Qual a diferença você acha que há entre o ensino do texto dramático e o ensino de outros textos?

ANEXO 4

Roteiro para entrevista com professores das diversas instituições públicas brasileiras

Atenção: As respostas podem ser enviadas por correio eletrônico ou, se preferir, pelo tradicional. Se o professor quiser enviar juntamente com suas respostas o conteúdo programático ou algum documento que ilustre sua atividade em sala de aula, ficarei muitíssimo agradecida. A correspondência deve ser enviada a Sirlei Santos Campos, Rua Aureliano Coutinho, 18/22, Santa Cecília, São Paulo-SP, Cep: 01224-020.

Nome: _____

Instituição a qual pertence: _____

- 1- Qual é a sua linha de pesquisa?
- 2- Qual é o seu departamento?
- 3- Shakespeare é ensinado na sua instituição? Por quê? Qual é a disciplina e qual o tempo dedicado a ele?
- 4- Você está satisfeito(a) com a carga horária atual utilizada para o ensino de Shakespeare? Por quê?
- 5- Como é ensinado Shakespeare na sua universidade? Qual é a sua abordagem? Quais são os críticos usados no curso?
- 6- Quais são as peças escolhidas? Por quê?
- 7- Quem são seus alunos? (Classe social, nível cultural...)
- 8- O que seus alunos acham de estudar Shakespeare?
- 9- Quais são os problemas enfrentados no ensino e na aprendizagem das peças shakespearianas?
- 10- O ensino da literatura (Shakespeare) é feito em qual língua (em inglês ou português)? Você acha que deveria ser diferente? Como?

11- Como você trabalha a questão da linguagem de Shakespeare?

12- Você costuma usar filmes para ilustrar suas aulas? Quais e por quê?

13- Quais os procedimentos didáticos de sua preferência?

- () Aula expositiva com apoio de transparências ou *handouts*;
- () Seminários em que os próprios estudantes discutem suas leituras das peças;
- () Combinação de aulas expositivas e seminários;
- () outros _____

14- Você proporciona a vivência cênica no ensino de Shakespeare?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, como?

- () Convida diretores ou atores para palestra em sala de aula;
- () Solicita aos estudantes que tragam depoimentos em jornal ou outros;
- () Outro? _____

15- Qual o principal instrumento ou atividade de avaliação que você utiliza?

- () Provas discursivas;
- () Apresentação de trabalhos escritos;
- () Apresentação oral de trabalhos em seminários;
- () Outro(a) _____

16- Se tem o privilégio de ensinar Shakespeare em língua Inglesa, qual edição adota e por quê?

- () New penguin
- () Cambridge
- () Oxford
- () Pelican
- () Arden
- () Swan
- () Outras _____

17- Shakespeare requer, em muitos casos, o uso de versões traduzidas. Qual seu tradutor preferido? Por quê?

18- Quais são seus objetivos pedagógicos principais?

- () Conduzir o estudo literário de Shakespeare;
- () Conduzir um estudo cênico;
- () Proporcionar tanto a leitura literária quanto a vivência das peças em encenações;
- () Outro _____

19- Ao proporcionar a vivência cênica da peça você costuma utilizar:

- () Vídeo de produções de teatro;
- () Levar seus alunos para assistir peças de Shakespeare em cartaz;
- () Discutir resenhas de produções;
- () Outro(a)_____

20- Shakespeare é estudado em nível de pós-graduação na sua instituição? E na extensão?

21- Como você considera o interesse dos seus alunos no curso de Shakespeare:

1 2 3 4 5 6 7

Baixo Excelente

22- Qual a dificuldade que seus alunos têm com os textos de Shakespeare em inglês:

1 2 3 4 5 6 7

Baixo Grande

23- Qual a importância de Shakespeare no estudo de literaturas de expressão inglesa:

1 2 3 4 5 6 7

Baixo Grande

ANEXO 5

Question for the interview with Shakespearean Professors

I'm a Ph D student at the Universidade de São Paulo, Brazil and a teacher of English Literature at Universidade Federal de Viçosa. I'm working on my Phd dissertation on the teaching of shakespeare's plays at Brazilian universities and I'd like to get some information from university teachers of Shakespeare outside Brazil in order to compare with the information I obtained from Brazilian university teachers. The information you provide me with would help me to enrich my research. Thank you.

Name: MichaelWarren

Institution University of California, Santa Cruz

1- How much time is dedicated to the study of Shakespeare in the curriculum of your university?

Not a great deal. The Department offers one large lower division introductory lecture course each year, and often an upper division course for junior and senior students also. But in a department with only seven people in English Lit and five in American, and with a strong dedication to prose fiction and to 20c. and World Literature it is hard to argue for more.

2- Are you satisfied with the amount of time you have to teach Shakespeare?

I am retired now, so I have no grounds for complaint.

3- What's your approach to teaching Shakespeare?

I am primarily concerned that students read the plays as verbal texts designed for performance, that they pay intense attention to details of the interactions of characters, and that they are minutely attentive to nuances of language.

4- How do you cope with Shakespeare's language?

I do not see myself as coping. They have read some Shakespeare before they come to the university. I get the students to pay close attention initially by demonstrating reading techniques with the Sonnets, slowing down their tendency to read quickly, and specifically making them write their first paper as a detailed examination of the poem. I gloss words frequently, discuss their ambiguities and complexities, and send them to helpful editions and the OED.

5- Who are your students? (social class, cultural background...)

All rank among the top 12% of California high school graduates. Most are middle class, but many come from poor families. At least 60% are Anglo; the rest are primarily Asian Americans; there are also some Hispanic, and a few African Americans. Many are first generation Americans and first generation university students. 67% are women. Only about 5% at most are over 25.

6- To what extent are your students interested in Shakespeare?

I find that about 50% are dedicated Shakespeare students; the rest are merely interested to some extent—the Intro course satisfies a departmental and campus-wide General Education requirement.

7- Which plays do you frequently choose to teach? Why?

In the Intro course I tend to focus on comedies—*Dream*, *Shrew*, *TN*, and *Measure* especially—and add one tragedy (I cover only four plays and the Sonnets in the ten weeks. 67% of my students are women; I do not need to give them a diet of History plays at the first-year level. At the upper division level I used to teach the Roman Plays regularly as a senior seminar—a great subject.

8- Which are the main problems one can EXPERIENCE teaching and learning Shakespeare's plays?

Never enough time. But that's just a law of life. Otherwise it's all pleasure.

9- Do your students have contact with the stage productions?

Not during the academic year, I fear. But they can see Shakespeare in many places in California in the summer

10- Do you use films in your classroom? Which and why?

I use lots of video clips. I particularly like to teach a scene from a play and then take at least two video versions—the BBC tapes and tapes from Shakespeare Santa Cruz and other films are useful—and show how different each interpretation is, and discuss the relative success and achievements of each.

11- Which editions do you choose to use with your students? Why?

In the Intro course I use the new Pelican Shakespeares—good glosses, compact for study, and cheap. At the upper division level I often pick a variety so that I can talk about editorial theory and practice—an Oxford World's Classics, a New Cambridge, an Arden2, and an Arden3—I did that for a seminar on the Roman Plays once.

12- Which critics do you ask students to read?

I have never pushed secondary materials as much as I should. I always get my students to read Russ McDonald, *The Bedford Companion to Shakespeare*—very good basic stuff. Otherwise I prepare a reader of specific articles relevant to what I'm currently teaching.

ANEXO 6

John Milton's Class – USP, 03 de março de 2004

Tape 1 Side A

This is an excellent site which only has the sonnets on. We will begin the class now. Hopefully the class is going to be this size, it may grow during the next hundred minutes, hopefully not too much. I don't know if you have seen a note I put up with the two plays we are initially going to be doing. *Twelfth Night* and *Othello*. We shall be doing another one or two plays. This will be decided a little bit later. We may decide together or it must be something, a play which everybody wants to do.

I've done it several times before and it may only go well with one of my favorite plays, it's not well known, not here in Brazil, *Twelfth Night*. *Twelfth Night* we will be looking at the play in different ways. I have an excellent film on *Twelfth Night* which we shall be spending the next three classes on, looking the film and discussing.

Looking at it scene by scene, it's an excellent film and probably many of you have not seen. With Ben Kingsley playing Feste, Olivia, Helena Bonham Carter, excellent cast, one of my favorite Shakespeare films. For next week I want you to read Act 1 and Act 2 of *Twelfth Night*.

I won't be showing too many films. It spoils the whole thing. The film on *Othello*. What's his name? Kenneth Branagh. I have seen the full film and there is an Orson Welles version. There's a production on now in São Paulo. Did anybody see it? Slightly controversial. Maria Sílvia Betti translated it and Maria Elisa Cevasco enjoyed the production. I have reservations about the production myself, so it would be interesting to get some discussion on the play going. So we can have some "debatedores". We have one volunteer for "debatedora". So that will be the plan, maybe for some time in three, four, five or six weeks.

Please go to see *Othello* in Galpão do Foliás, Santa Cecília, downtown São Paulo, and maybe we could organize a Saturday night when go all go together and you have little labels around your necks.

So this will be what I expect of all of you. The play is cheap. How much is it about? 30 reais? 10 reais, ok, 10 reais you spend on bottles of beer. There are no excuses not to see it. Maybe one night we can all arrange to meet and go together and reserve the tickets. Right. So we will be doing the course in a lot of different ways. The other one or two plays we will leave a little bit later, I will talk about a little bit, and we will decide to do.

The play (by) *Romeo and Juliet* which everybody knows, not worth doing. *Hamlet* is a little bit long to doing, it's really impractical.

Evaluation: I think we will leave evaluation for next week. I think not most of you had courses with me before. You may be required to reciting 'to be or not to be', we will see, or maybe one of the scenes of the witches or something like that maybe some of the greatest monologues of Shakespeare. We will see about that next week when we know the number of people we have in class. There will certainly be written work, we will discuss exactly what we are doing next week.

We might have 'chamada oral' or tests. Tests every month. Is that a good idea? Let me introduce you to Sirlei, who is doing a PhD with me and she will now explain in two minutes what she is doing for the PhD.

Sirlei: My research is on teaching Shakespeare at public universities so that's why I am here observing the class. I will talk to you, interview and have formal and informal conversations about the course, about Shakespeare and things like that. That's it.

Sirlei may organize to talk to you or groups of you, probably the whole class together is too big.

Sirlei: Too big, yes.

So it will probably organize to talk to groups of you during the following weeks. What else? Editions. The best editions for those of you who will be doing your PhD on Shakespeare. How many of you will be doing your PhDs on Shakespeare? No, nobody? Maybe after the course and have the results. The results of the research maybe will be that in the beginning of this class everybody hated Shakespeare and in the end of the classes everybody wants to do PhDs on Shakespeare. The Arden edition is considered the best edition on Shakespeare. This is written for scholars of Shakespeare. Maybe it's a little bit too complex. You can have everything annotated, the different editions here, maybe is too much. You have a text here and notes here. Probably not really appropriate.

The New Swan Edition is an excellent edition, lots of explanations, text here, explanation there. New Swan Edition is the oldest one. I shall provide the copy of these in the xerox in the next few days, the copy of *Twelfth Night*.

Have a look on the book sellers, we have several books in the library, have a look on the book seller's stores for what they have coming up on Shakespeare. The edition they sell there is ok, it has the full text, easy to carry out, not too expensive, it doesn't have all the notes which with Shakespeare is not that easy.

The Penguin edition has good notes on the back, text here. It's normally the actor's edition. Those of you who intend to be Shakespearean actors might prefer the New Swan edition.

This is a cheap old edition; I paid very cheaply for, twenty pence, a long time ago. A signature edition, but not bad. Notes at the bottom, text here. New Edition, Oxford Edition, Cambridge edition, millions of editions. The big problem about this is that they are not cheap. Have a look on the book shops, you may find something a bit cheaper. The edition there is not an annotated edition. More or less the sales you will get on the internet. Of course easier to carry around.

Books on Shakespeare. Unfortunately, there is not that much available in Brazil in Portuguese. Indeed there are actually translations of Shakespeare into Portuguese; a lot of them are unavailable. But an excellent translation with the original, *Othello*, by Onestaldo de Pennafort. I think it's in print, it's available, and it's facing pages English and Portuguese. Excellent. *Twelfth Night* translated by Barbara Heliodora. I'm not sure if it has been reprinted. It may have been reprinted because of them were reprinted quite cheaply.

Using translations of the original of course is something I recommend. Books on Shakespeare. The classic book by Harold Bloom *Shakespeare: the invention of the human*. In Portuguese this is Companhia das Letras, I'm not sure. Park Honan. Very well researched biography on Shakespeare called *Shakespeare*. Six hundred pages of very well researched biography. If you like reading very dense biography, where Shakespeare was born, the loves he made, and thinks like this. The classic book on Shakespeare which has not been translated into Portuguese *Shakespearean tragedy* by M. C. Bradley, published in 1904, and it has not yet been translated. This is excellent on details of the plays, introducing characters as human beings, Shakespearean tragedy, of course, nothing on *Twelfth Night*.

What else? List! I have absolutely no idea about the list. Don't worry about that too much. Don't lose any sleep because of the list.

I am going to ask you to give your names in case something happen. I know some of your names. People may not know my name. My name is John Milton. Call me John. Don't call John Milton. When I say my name John Milton people ask "do quê?". My first name is John. Don't call me teacher. I hate to be called teacher. If you want to be respectful call me professor. Don't call me Milton, don't call me John Milton, call me John.

Pause to get the students' names.

Let's begin with a handout and talk a little bit about Shakespeare. Now what we are going to do is we are going to talk about some of our favorite passages of Shakespeare. Is it clear what we are going to do for next week? We will be looking at the first part of the video, of the excellent film made out of *Twelfth Night*. I have two copies of the film. One without subtitles in Portuguese and one with subtitles in Portuguese. Which should I show? Does everybody have the sheets? Ok, some general questions we can talk about.

Who was Shakespeare?
 Why is he considered so great?
 Did Shakespeare really exist?
 Why should we study Shakespeare?
 Why is Shakespeare so difficult?
 How should we study Shakespeare?
 Was Shakespeare gay?
 Was Shakespeare a Marxist?
 Was Shakespeare 'machista' ?
 Which are the best plays?
 Which are we going to study?
 How are we going to be evaluated?
 Where is the 'lista' ?

So sometimes you have really good students, the best students in the class. It has happened several times and then he wants to ask a question and then you think it's a really important thing and he says "do you have the list?"

Ok, I will talk about these questions in general terms and we are going to take a look at some of the sections we chose. What I am going to do is introduce you for the newer for a lot of you word bardolatry. What's bardolatry? It's two words put together. The two words are the bard and... Who is the bard?

Students: Shakespeare.

Which one is this? Idolatry. So bardolatry is idolatry of Shakespeare. Who was the Man of the Millennium in *Time* magazine? Shakespeare. This is one thing that is difficult for the teachers, for the students and to writers as well. Shakespeare is regarded in such awe, which means a mixture of fear and admiration. Regarded as a kind of god-like figure and has been so since romantic times, interestingly not when Shakespeare was actually writing. We can see this very clearly in the film *Shakespeare in love*, with Gwyneth Paltrow. We can see Shakespeare was only one of the dramatists. In fact, in his own lifetime, Christopher Marlowe was much better known. Ben Jonson, another contemporary of Shakespeare was probably better known than Shakespeare. Only really since the end of 18th century Shakespeare has become this great figure. And not only in Britain, also in other English speaking countries and not only in English speaking countries, in many countries around the world. In Eastern Europe, in Japan, in Russia, in India, in African countries, in the Caribbean, in South America. So this enormous admiration for Shakespeare, not just as an Englishman but as a great human being. Maybe one of the classes we can look a little bit at the romantic writing on Shakespeare, where Shakespeare was considered as a god-like figure. Which makes it difficult for writers in English because there is always Shakespeare up there. Maybe easier for writers in Brazil because you have great writers but you don't have Shakespeare. I've been very bardolatrous. And for actors, for writers, I advise you to see my favorite film on Shakespeare, it is the Al Pacino's *Looking for Richard*. It's an excellent film on understanding Shakespeare. I think in Portuguese is something like *Ensaaiando Ricardo*.

It's a very didactic film about his making of *Richard III*. So there is always this element of Shakespeare being so great, untouchable, being this god-like figure, which we find in a lot of traditional British culture, Anglo-American culture, possibly because of one of Shakespeare's great defenders, greatest supporters, is Harold Bloom. We may be looking at parts of this, but just look at the title *Shakespeare, the invention of the human*. Who invented the human being? According to Bloom, Shakespeare. Look just at the title. The whole idea of what it is to be human, the characteristics of love, hatred, essential human qualities were invented by Shakespeare, according to Bloom. This is a good idea of what bardolatry is. Read this. I know you cannot read it all, I will leave a couple of chapters for you about what real bardolatry is. Maybe we can even introduce to a 'bardólatra', a student who might be doing post-graduation here. Yes, is probably Brazil's greatest 'bardólatra'. Maybe, maybe. She lives Shakespeare. She lives in Zona Norte, teaches English, teaches Shakespeare at different schools in São Paulo, she lives Shakespeare.

Of course what happens with not everybody, when Shakespeare is built in a pedestal like this? A lot of people reject Shakespeare. Let me tell you something of my personal relatives.

I am from a working class family in Birmingham, in the south of Birmingham, which is very near Stratford-upon-avon, the 'Mecca', so from my mother's house to Stratford-upon-avon is about half an hour, same it takes you to get out of USP in a rainy day or something like that. When I am in the UK, I go to Stratford a lot. Let me tell you.

About twenty years ago my brother was in College and he was going to put on a play. So we were very working class family. We invited an uncle of ours who was a lorry, truck driver. I said 'Oh, my brother Peter is in a play. Would you like to come and see it, uncle?'. He said 'Oh, what's the play? It isn't Shakespeare, is it?'. For my uncle, who was a traditional member of the working class, Shakespeare was something alien, something bold-dull, something boring, something ugly, difficult to understand, he may have been obliged to study at school 20, 30, 40 years ago, like that. My brother was in a play called *Guys and Dolls*, the musical which my uncle went to and enjoyed it. Shakespeare is some very much of the middle classes, very much well enjoyed in the middle classes.

I was in Britain for Christmas and New Year. I went to Stratford, I went to see *All's well that ends well*. With Dame Judi Dench who of course was in *Shakespeare in love* playing Queen Elizabeth. And I looked around nowadays of course, Have you been to Britain? No, Which of you have been to Stratford? Nobody, why not? Next time you go to Stratford? I went to see *All's well that ends well* in the Royal Shakespeare Company Theater.

Birmingham is a multiracial city of West Indians, Indians and Pakistanis, of course they are in the second or third generation and they are growing up British. I looked around the audience and I looked around the theater. It was a small theater. I didn't see a single black face or brown face. Interesting this, which means that Shakespeare belongs to the white middle class in Britain. Maybe with *Othello* it would be different. Maybe we would have at least one black face at least on the stage.

End of Side A.

Tape 1 Side B

We find the same with different extent in Brazil. Maybe depends on theater. This Galpão do Folias has a different type of audience of the bourgeois theaters. Interesting point: Shakespeare belonging to the bourgeois middle classes.

Being rejected by the working classes is something different. My brother teaches Shakespeare in a secondary school in Worcester, a city near Birmingham and he has the same experience. Shakespeare is rejected by most of the people in school.

So is very much this class element, this element of joining of the middle classes. Loving Shakespeare is a way of becoming a member of the educated middle class elite.

I can use a Shakespearean phrase here. What we will do is we will be introducing a lot of Shakespearean language, proverbs, sayings, which I hope you will be using in your own speech. For example, if you have a friend, a female friend who is very weak, always frail, for example

Andrea, she is having emotional problems, she is always upset, crying... I see her and say 'Frailty, thy name is woman', from *Hamlet*. If you are having problems with your boyfriend, girlfriend, lovers and make it up, you could use the expression from *Midsummer Night's Dream* 'The course of true love never did run smooth'.

So next time you have an argument with your boyfriend, girlfriend, husband, wife, lover and you make it up, what you will say to him or her? 'The course of true love never did run smooth'. He or she will be very impressed. But one expression that comes first hand is the idea of a 'happy few'. The happy few is used a lot in critical theory. Happy few, used for the soldiers who fight with Henry V, who defeat French, even though the English force is much smaller, the happy few, the elite. 'You, we are the happy few'. Why? Because you are all USP students. The idea of elite, maybe not a financial elite, but you are students at USP. Not students of Engineering or FEA or something like that. The happy few... So if I call you the happy few...

So did Shakespeare really exist? We have the Oxford School who make a case out for Shakespeare not really having written the plays. Very little is known about Shakespeare's life. The documents of it _____ the public research. We know he was born in Stratford, he died in Stratford, he was working in theater in London for a long time. We don't have many concret details. There is a school, a number of authors, who say Shakespeare didn't exist or that his pledged plays are not written by a commoner or this plays are so marvelous that they must have been written by a noble, Lord Oxford, Lord Deville, the Earl of Oxford. Of course ideas on Shakespeare, books on Shakespeare, some big business on Shakespeare, they sell a lot, so if you write an interesting book on Shakespeare you may make some money out of that.

So this is a dearing to be put forward. However it does seem to be suspicious evidence to the cause that actually say that Shakespeare really existed although is not that strong, but we have some documents and elements which you can find in the books proving that Shakespeare really existed.

Was Shakespeare gay? A lot of the sonnets are in honor to the beauty of the young man. The young Earl of Southampton who may have been Shakespeare's patron. Again we don't have concrete evidence. A kind of a noble paying, employing the young poet to write nice poetry. And if Shakespeare was employed by this young man he probably wrote nice poetry to him. Also we have an idea of gay, what's being gay? If we look at the work of the queer theorists... do you know the word queer? Queer, strange, weird. What was a pejorative term for homosexual, but the gay community itself has been taken up queer. Even a gay theorist developed a queer theory. Queer theory, theory about homosexuality. So it is not, no longer a pejorative term. Allan Sinfield is one of the leading queer theorists. He is the director of the Center of Gay and Lesbian Literature Studies in Sussex University, South of England, in Brighton. His theory basically is about gay and lesbianism in the time of Shakespeare. How is the way nowadays we classify somebody? He she is homosexual, he is a gay, she is a lesbian. He, she is bisexual. Bum-bum! This however put into Allan Sienfield and other theorists has kind of only began with the time of Oscar Wilde. In Shakespeare's time there were many close relationships between men. We can find this in a number of plays. We can find it in Bassanio and Antonio in *Merchant of Venice*, we can find it in *Twelfth Night* with Antonio and Sebastian. They are very close. Were they necessarily gay? Now we

think if there are two men close together they are gay or something like that. In Shakespeare's time that was quite normal. They may have slept together or they may not have slept together.

Sodomy was actually a crime in Shakespeare's England, although there were very few persecutions for sodomy. Many have existed, many have slept together, but this is not a classification we find nowadays of he is a gay or she is a lesbian. Men may have had sexual intercourse together. This kind of classification is not something which we find in Shakespeare really until Oscar Wilde. And changed the concept of what being gay is. Gayness as a tendency came with Oscar Wilde according to Alan Sienfield.

Was Shakespeare a Marxist? Someone was laughing when I said this. If you saw the production of *Othello*, the director put a very marxist view on it. Of course one very interesting thing about Shakespeare is that he can be adapted in so many different ways, so many different angles, in fact I think we look at the history plays, we can see Shakespeare definitely was not a marxist. The concept of marxism did not really exist at that time, Shakespeare you can find these many times, Shakespeare favours strong state. If you take *Henry V* as a kind of paradigm, Henry V is the good ruler who manages to bring the country together. He is strong, he is tough. He goes to war against France to bring, to unite the country together against the external enemy. The plays before *Henry V*, *Richard II*, *Henry IV part one*, *Henry IV part two*, all _____ show the country being divided. *Henry V* is that one that many of you have seen the Kenneth Branagh film or the Laurence Olivier film of *Henry V*, he manages to unite the country. It seems that Shakespeare believe in this firm, strong ruler. Something that can be found in Queen Elizabeth. Internal enemies may need to be repressed. So we find this same quality favouring authoritarian politics.

Was Shakespeare a machista? Andrea thinks Shakespeare was very macho. That's an interesting point. We find feminist theorists and a lot of feminist theorists have been writing on Shakespeare, having both writing for or against Shakespeare being very macho.

Student's intervention

(Pronunciation practise: Desdemona, Cleopatra, Othello, Macbeth, Macdonald's)

That is an interesting point. Some people see Desdemona as very weak and frail but at one stage at the play she is joking, she is making lots of punns, you know puns?, (trocadillos), which have a sexual meaning, with Iago. We will be looking at this. Emilia, who plays a proto-feminist argument saying that 'Men cheat their wives, women should cheat their husbands'. Against that rule we can find a play like *The Taming of the Shrew*, where Petrucchio and Katharina are arguing, she is very shrewish, very difficult she is angry all the time, and she is very challenging but then in the end she agrees with Petrucchio. Beatrice and Benedict. Beatrice is another strong woman. Of course we have great Shakespearean heroines, the women, the comedies. Rosalind in *As You Like It* and Viola as we will be seeing in *Twelfth Night*, who manage and kind of dominate the play and manage to organize the whole play around them doing lots of _____ very successful, but they only can do this by dressing up as men. Of course you are probably aware, you have seen *Shakespeare in love*, that of course only men acted on stage. You know that to be near Shakespeare Gwyneth Paltrow had to pretend to be a boy. Where are we?

Rosalind in *As you like it*. Viola in *Twelfth night*. Emilia in *Othello*. Beatrice in *Much Ado About Nothing*, of course, the two great tragic roles, Lady Macbeth and Cleopatra. However, as against that, you have Petrucchio managing to dominate Katharina in *The Taming of the Shrew*. She is tamed in the end of *The taming of the shrew* (shrew means *megeera*) and gives in totally to Petrucchio. And in some occasions we find women lack in some of the histories. *Henry V* for example. *Julius Caesar* (...) This is a kind of delicate balancing.

Why is Shakespeare so difficult? Which of you made an unsuccessful attempt to read Shakespeare?

Student's intervention

The language is very difficult. I recommend annotated editions that I will be putting in the xerox. Go over it slowly. It takes time to get into it. Maybe using translations. Maybe writing everything down. At least I will ask you to read at least act one and two for next week. Try to read the most slowly as possible. I can lend you tapes of London plays. I can tape them for you. If you have long drives, if you spend lots of time in traffic, if you have a walkman, on the bus or something. Instead of listening to rap you can listen to Shakespeare. If you give some blank tapes I can tape them for you.

Why is Shakespeare so difficult? The archaic language. Unfortunately I think we should do more Older English, I think we should study Chaucer, we should study anglo-saxon literature, medieval English, and I think the oldest thing that most of you have read is Jane Austen, which is kind of very much modern English. So long you have not had experience reading, some of you have read dramatic poetry but not William Shakespeare. Shakespeare's language will be unfamiliar. A lot of words changed meanings. Shakespeare also invented an enormous amount of words, he used imagery from an enormous number of areas. Military imagery, flower imagery, chemical imagery, geography, even things like falconry.

Enormous range of references, inventing words, introducing old words, introducing words from Latin. If we look at the French plays, the great tragedies of Corneille and Racine written a few years after Shakespeare, you will find much easier, these plays use the language, use a vocabulary of some two thousand words. Shakespeare used about a hundred thousand words. Extremely dense, very difficult, a lot of punning, trocadilhos, very very dense imagery. We will get an idea in a minute from some of the sections. But it's very very difficult to read. Native speakers have problems. I read from an annotated edition. So go slowly, take the annotated version, have patience, use the translations, don't give up!

Why study Shakespeare? Sirlei was telling me today, maybe she can elaborate on this, that at UFMG Shakespeare has now been relegated to an 'optativa', which surprises me greatly.

Sirlei: It has always been an 'optativa'.

This is in the English course. I think there is this Shakespeare represents the kind of uplimate. The idea of prestige as well, that Shakespeare is considered to be a major figure, and by

taking Shakespeare out the course and maybe my colleagues have not that interest in Shakespeare, and by taking Shakespeare out of the course it means lowering the course.

This is another interesting thing about Shakespeare. Shakespeare can be handled in so many different ways. So if your line is post-colonial, if your line is marxist, if your line is feminist, if your line is Christian literature, if your line is traditional bardolatrous literature in Shakespeare, and (...) all these different approaches. So one thing about is that Shakespeare has been used and seen in many different ways.

So now I want to turn to the sheets in the back and we can have a little look at Shakespeare's theater. The two back pages. Page number 5. You will find a nice picture of The Globe. This is London of Shakespeare's time. None of you have been to London?

That's the old one that burned down in 1665. This is the North of the river, the South of the river, The Globe there. The Globe has been rebuilt, of course as near as possible to the original, of course it has the theatrical proportion and so on and so on. Interesting the South of the river was kind of outside the city, it was a kind of no man's land where you had the entertainment, you had sports, or had the theaters, the prostitutes, the brothels, the kind of 'zona' area, with all kinds of illegal activities. The theater was one of the semilegal activities, it was tolerated when the revolution came and the king was defeated in the 1640s and Cromwell became the protector of England the theaters were closed. The theaters were closed because they were considered to be dominated by the royalist forces and also the generals as well. The theaters were closed and reopened in 1660 when Charles II came to the throne again.

If you look at the next picture, it's an open theater. At the bottom you find a stage right in front of the audience, people standing upon the ground and with three tiers around the seats a little bit like Teatro Municipal, of course open and on the floor you will have people standing up, looking around, they had a special name, the groundlings. And there was a lot of interaction between the groundlings and the actors. Nowadays, when you go to the theater, the traditional theater, there's very little interaction between the audience and the actors. At this time there was a lot of interaction. You can see that in *Shakespeare in love*. You can see this in the beginning of *Henry V*. Laurence Olivier's *Henry V*, which is set in this kind of theater, where we find the groundlings making comments, laughing, throwing things at the actors. I've always wanted to take some, because they throw oranges, bad oranges, bad tomatoes, bad eggs. I have wanted to throw the really sour over-ripe mamão papaya. I think this is something that should be started it again, taking most fruit to the theater and if the play is bad or the act is bad. Maybe when we go to see *Othello* we can restart this. There is a lot of interaction between the groundlings in The Globe, which has been rebuilt, this tradition is maintained. I think it was a famous production of *Two Gentleman of Verona*, about 5 years ago and Peter O'Toole, the famous actor, arrived drunk and he started to interacting with the actors. This something you find not so common other times theater.

Day light, very few props, props, properties, adereços, and you could see above the balcony, and in a lot of plays you have a balcony, the famous balcony scene from *Romeo and Juliet*, you all are very familiar with. Next time you are in London make sure you go to The Globe. I've never seen a play there, because I only go there in the winter and I just visited it as a tourist. The plays are only in the summer.

Do you have any questions or any clarifications? No?

Let's move on to some of these sections here that Sirlei, myself and another PhD student, Daniela, chose. Sections from *Much Ado About Nothing*, *The Tempest* and *Othello*.

Sirlei: So I chose a passage from *Much Ado About Nothing*. There's the movie. I don't know if you have seen the movie. It's 'Muito Barulho por Nada'. I think it was on TV sometime ago. So the passage is a conversation between Beatrice and Messenger.

Messenger: He hath done good service, lady, in these wars.

Beatrice: You had musty victual, and he hath holp to eat it; he is a very valiant trenchrman; he hath an excellent stomach.

Messenger: And a good soldier too, lady.

Beatrice: And a good soldier to a lady; but what is he to a lord?

So here is a punny. He is playing with the preposition *to* and the preposition, ok, *too*, also, and the preposition. When you watch the movie is very clear. The movie is with Emma Thompson. You can read the rest of the passage at home and it is very nice, you can take the movie and watch it at home. It's very nice. It's a comedy. In the end they get married and they are happy. Beatrice and Bennedict.

Do you know the difference between comedies and tragedies? What happens in the end of tragedies? What happens in the end of comedies?

So the other passage is from *The Tempest*. So I did my research, my master's research on *The Tempest*. I worked with post-colonial theory. After the fifties, no, the literary criticism started to change after the eighties, they started to pay more attention to the role of colonizer and colonized in *The Tempest*. So here is the passage. Prospero is saying that Caliban is bad to him and now he does not think so that's why he punishes him, so Caliban says 'I must eat my dinner'. So he is worried about his dinner.

I must eat my dinner.

This island's mine, by Sycorax my mother,

Which thou takest from me. When thou earnest first,

Thou strokedst me and madest much of me,

Wouldst give me

Water with berries in't, and teach me how

To name the bigger light

Water with berries is the name of a novel by a Barbadian writer called George Laming. So he wrote a novel basead on *The Tempest*.

End of side B

Tape 2 Side A

Sirlei: So it's a very beautiful speech. So I thought we can read it, specially the translation is also very beautiful, too.

By Pennafort

Sirlei: Yeah, Onestaldo de Pennafort.

So I remind you again maybe Barbara Heliodora or Onestaldo de Pennafort, facing pages English-Portuguese. Excellent translation

Sirlei: Yeah, so that's all.

Ok, let's do some of the sections I have chosen. Macbeth, the next page, too, it's one of the most beautiful images of Shakespeare, one of the famous speeches, just as Macbeth is the _____ Lady Macbeth.

"She should have died hereafter;
There would have been a time for such a word.
To-morrow, and to-morrow, and to-morrow,
Creeps in this petty pace from day to day
To the last syllable of recorded time.
And all our yesterdays have lighted fools
The way to dusty death. Out, Out, brief candle!
Life's but a walking shadow, a poor player
That struts and frets his hour upon the stage
And then is heard no more: it is a tale
Told by an idiot, full of sound and fury,
Signifying nothing."

Of course this is written in (...). Blank verse (...) What is iambic pentameter? Bum-bum bum-bum bum-bum.

Right. Some beautiful images of Shakespeare come in this, I mean, deliberately bardolatrous:

"And all our yesterdays have lighted fools
The way to dusty death"

Why is death dusty? Destiny. I wonder if we _____ when we die. Destiny. Or as Mercutio says just before he dies, tomorrow I _____ truly for once. Of course Mercutio is only telling a joke in *Romeo and Juliet*, such an amusing character. Shakespeare had to kill him because he is much more interesting than Romeo and Juliet. Just as he is dying, just as sword, Ah, Ah, Ah, tomorrow I shall be a great man. Great, seriously great. So even when he is nearly dead, he can still make puns. ...candle images of what life is. What's life? Just a candle. ... Shhhhh. Life is a walking shadow,

insignificant, it's nothing. But for a player, player actor, struts, walks across quickly, trets, angry, worry, is our own stage. So life is what? Just an actor. It's a tale told by an idiot, full of sound and fury. Incomprehensive. What does it mean? Andrea loves the sound and the fury, by William Faulkner. There is a book of critical essays on Shakespeare, on deconstructing Shakespeare called *Signifying Nothing*. When I was at school I used to watch a television documentary series on the Second World War called _____. Very beautiful images.

Next. Falstaff is the joker, the sense of right we find in *Henry IV part I* and *Henry IV part II*, compared by Harold Bloom as even being as great as *Hamlet*. Unfortunately in Brazil we don't know the great history plays very well. *Richard III* _____ few times. *Henry IV part I* and *Henry IV part II*, so Falstaff is very unknown here in Brazil. He is one of the greatest characters. Falstaff is here recollecting his youth when there is a student lawyer in the Inn's of Court in London. The lawyers, they got all ... where the lawyers use to study, now they are the lawyers' offices. Make sure you go to the Inn's of Court on your trip to London. And they are talking about a good time they used to have with many good women. Second column and this Jane Knight work at night. She lives, Jane Knightwork and I wonder what profession she has? She can never (inc).

Ha, cousin Silence, that thou hadst seen thatthat this knight and I have seen!

Ha, Sir John, said I well?

Then one of Falstaff greatest lines 'we have heard the chimes at midnight'. Chimes at midnight. The chimes of the clock. Bum-bum-bum-bum-bum-bum. Chimes at midnight. Double meaning, I think, as we find in some other Shakespeare. The chimes at midnight. They had a good time. You know, nowadays, some of you, when you go clubbing, weekendS, you probably go out at midnight. Yeah? They go out at midnight. *Henry IV* (...) midnight was very late, midnight was late. So we heard the chimes of midnight. First meaning, first reference. They had a good time. They've been out (...) They've been out with women. They've heard the chop chiming midnight. They've been out having a great time. What's the second? Also the midnight of their lives. They are now old men. They are approaching the end of their lives with the chimes of midnight, they don't have many years to go and we have the two meanings, this is very touchy, very poignant line. Orson Wells' film which includes parts of *Henry IV part I* and *Henry IV part II* together, Falstaff was called Chimes.

The second section I have chosen not from a very known play in Brazil, the one I like very much, it's about a hero, the great fighter who defends Rome over a single _____ to the enemy. He is very honored, not Rambo, he can only be a politician with the tribunes. He eventually gets thrown out of Rome for his arrogance and he starts swearing:

"You common cry of curs, whose breath I hate
As reek o' the rotten fens, whose loves prize
As the dead carcasses of unburied men
That do corrupt my air, I banish you:
And here remain with your uncertainty!
Let every feeble rumour shake your hearts!
Your enemies, with nodding of their plumes,
Fan you into despair! Have the power still

To banish your defenders; till at length
 Your ignorance, which finds not till it feels,
 Making not reservation of yourselves,
 Still your own foes, deliver you as most
 Abated captives to some nation
 That won you without blows! Despising,
 For you, the city, thus I turn my back:"

So he is getting ... then one of my favourite lines 'there is a world elsewhere'

I suggest for those of you who have problems in your jobs, you get fired, you think you didn't deserve it. And then since you're meeting with your ex-boss you can start swearing, you can use something from Falstaff as well, 'there is a world elsewhere'. If you take it in English and your boss 'não entender', use the translation of this. Who can give me the translation?

Student's intervention: 'Há outro mundo lá fora'.

Há outro mundo lá fora? Yeah? For some of you who will be leaving your jobs, see? Some of you are going to be fired in the next few days.

Student's intervention

Anyway, I hope this will help you when ... and the greatest patriotic speeches of all times. *Henry V*, next page. He is considered the great leader or not, a lot of people don't like him. I don't like him at all. But some people, some critics, consider him to be the great leader who reunites England. This is the great speech in which the happy few, the English forces, to fight the French forces, the entire, there are numbers of five to one by the French Forces. But then the king is getting everybody's spirit to fight the French. Let's do this, because it's a marvelous speech.

"O that we now had here
 But one ten thousand of those men in England
 That do no work to-day!"

Some of you remember it from Kenneth Brannagh's film. I think you have a lot to see this weekend. One of the things you should see this weekend is Kenneth Brannagh's film as well. The music begins, the camera concentrates on Brannagh's face, he is tired, he is dirty. Then what he says?

"What's he that wishes so?
 My cousin Westmoreland?"

The music increases.

"No, my fair cousin:
 If we are mark'd to die, we are enow
 To do our country loss; and if to live,
 The fewer men, the greater share of honour.
 God's will! I pray thee, wish not one man more.
 By Jove, I am not covelous for gold.
 Nor care I who doth feed upon my cost;
 It yearns me not if men my garments wear;
 Such outward things dwell not in my desires:
 But if it be a sin to covet honour,
 I am the most offending soul alive.
 No, faith, my coz, wish not a man from England:
 God's peace! I would not lose so great an honour
 As one man more, methinks, would share from me
 For the best hope I have. O, do not wish one more!
 Rather proclaim it, Westmoreland, through my
 host,
 That he which hath no stomach to this fight,
 Let him depart; his passport shall be made
 And crowns for convoy put into his purse:
 We would not die in that man's company
 That fears his fellowship to die with us.

(The music increases)

This day is called the feast of Crispian:
 He that outlives this day, and comes safe home,
 Will stand a tip-toe when the day is named,
 And rouse him at the name of Crispian.
 He that shall live this day, and see old age,
 Will yearly on the vigil feast his neighbours,
 And say "To-morrow is Saint Crispian"
 Then will he strip his sleeve and show his scars.
 And say "These wound I had on Crispin's day"
 Old men forget: yet all shall be forgot,
 But he'll remember with advantages
 What feats he did that day: then shall our names
 Familiar in his mouth as household words
 Harry the king, Bedford and Exeter,
 Warwick and Talbot, Salisbury and Gloucester,
 Be in their flowing cups freshly remember'd.
 This story shall be good man teach his son;
 And Crispin Crispian shall ne'er go by,
 From this day to the ending of the world,

But we in it shall be remember'd;
 We few, we happy few, we band of brothers;
 For he to-day that sheds his blood with me
 Shall be my brother; be he ne'er so vile,
 This day shall gentle his condition:
 And gentlemen in England now a-bed
 Shall think themselves accursed they were not
 Here
 And hold their manhoods cheap whiles any speaks
 That fought with us upon Saint Crispin's day"

And my class got so enthusiastic that they wanted to go out and lynch the teachers of French after this. I had to protect Alan, my friend, from them all.

So that's Laurence Olivier, of course, who made a movie in 1944, his job during the war was to go around the army camps, reading Shakespearean patriotic speeches to encourage them to go, fight not with French, but of course to Germans. Of course he must have given the speech many many times. Ok. We can move on to the other sections here. Next week we will be at one of the video rooms, I am not sure which. And discussing all kind of things, sections, discussing (...)

Any questions or points? Don't ask me about the list or anything like this.

ANEXO 7

Introduction to Shakespeare.

José Roberto O'Shea's class. Florianópolis, 28 de maio de 2003.

So William Shakespeare. First of all, the dates on Shakespeare. 1564-1616. That's relatively simple to understand and memorize the dates of Shakespeare's birth and death because 1564-1616.

First let's talk about his life and work. Everytime we talk about Shakespeare's life. The first thing that needs to be stressed is the fact that we have documentation about his life, although many times, in handbooks and biographic book sketches, you will find the notion that we know very very little about his life. That's not so much true. We know quite a few basic facts about his life. So most documentation about his life, we are talking about almost a hundred documents which take the form of either entries in parish records or municipal archives, legal documents involving property transactions, theatrical records, a few business letters to him and about him. So and also we have over fifty allusions made by contemporaries to Shakespeare and his works. Invariably qualifying him as being gentle and kind. This is just a minor detail of his personality. But the fact is that we have about a hundred documents in which appear Shakespeare's name and we have 50 allusions by his contemporaries. You may be wondering why I am stressing that. Because I am sure you have heard myths about 'Did Shakespeare exist?', 'Was he Marlowe?', 'Was he the girl up the street who wrote the plays?'. And this is what I want to mention to you. If there is a controversy about Shakespeare it doesn't have to do with the man from Stratford. The man William Shakespeare, born in Stratford, is a historical fact and there is no controversy regarding his existence.

We have a hundred documents that prove his existence as a human being. The controversy is: Was this man from Stratford, this individual from Stratford, actually who wrote 38, 39, 40 plays, 154 sonnets and so on? Because some people think this man from Stratford who didn't go to college etc, didn't have the knowledge, the background, the training, to write some magnificent literary works. So this is the controversy. I don't buy that. I am convinced that William Shakespeare born in Stratford is the author of all the plays that we have attributed to him and maybe even others that we still don't know. Do you understand?

What about his canon? That is the work he wrote. At the moment his canon is established in 40 plays. It wasn't always 40 plays and I'll tell you in a moment. Written within a span of less than 25 years. 40 plays in 25 years. So he must have written almost 2 plays a year. 18 of these plays were published before the First Folio. What's the First Folio? The Folio is a publication about this big that was folded once, for example, if you took a sheet about this size this was called a broad sheet and it was printed only in one side and you would glue it to the wall of the parish or to a tree with just text on one side or under a wall of a tavern or something.

If you took a broadsheet and folded it once you would have a folio on which you'd print on 4 pages, 1, 2, 3, 4. So this is a Folio. So there was a folio and you combine several of these and you print. 18 plays were printed before the folios in quartos. So this is a broadsheet, this is a folio, if you fold the folio once more you have a quarto. With a quarto you print on 8 pages. So 18 plays

were published before the first folio that came in 1623. 18 plays were published individually as quartos and 18 plays were published for the first time in the folio which collected all the plays known until that moment in 1623. Now think that of the 18 plays published for the first in the folio, among them we have plays like *Macbeth*, *Julius Cesar*, *Antony and Cleopatra*, *Henry V*, *The Tempest*, *Coriolanus*. Why am I stressing that? If not for the folio, maybe those plays would not have survived. Because they were not published as individual works. They were only published as a folio. So this folio was very important in 1623 because until that moment Shakespeare was seen as a theater person, because the plays were published as quartos, sold in front of the theater, or on the streets, as the texts of the play, you know almost like to buy a program now to see the play, they sold the text of the play for those who could read of course, because most couldn't. After the 1623 one, which was a very fancy folio with all of the plays collected, Shakespeare began to be considered as a literary figure whose works were collected in this very fancy, very expensive folio. At that time paper was very expensive. If you owned a folio of Shakespeare was like owning an entire library today. It was very costly and very few people owned books.

So 18 were published before the first folio, 18 were published for the first time in the folio, so together we have 36 plays appearing in the folio, and then after 1623 four other plays were attributed to Shakespeare. *Pericles*, *The Two Noble King's Men*, *Cardenio* and *King Edward III*. There I put a question mark and I'll tell you why. So if you go to the folio of 1623 you will not find any of these plays. Maybe the individuals who compiled the folio didn't think the plays were Shakespeare's, they thought the plays were written by other people, or other reason why they don't appear in the book.

Later they were added to the canon, they were included in Shakespeare's collection, for different reasons, and most recently, *Edward III*, which was until recently considered unknown, of an unknown authorship, was included, was added to the canon. So you can see that the Shakespeare canon, the Shakespeare collection of works is expanding as time goes by.

This has taken almost four hundred years. Because in 1623 we had 36. Between 1623 and 2003 we were up to 40. There are other plays that have been attributed to Shakespeare. I am not going to mention many of them. There are other plays that have been attributed to him but they haven't been demonstrated to be by Shakespeare. These 40, there's almost a critical consensus that Shakespeare either wrote them alone or in collaboration.

Student's intervention

Did you hear his question? This is absurd. In fact I am so happy that you brought it up. We have today an understanding of Shakespeare as high culture, as an elite typical, only very cultured people know Shakespeare. In his time was the opposite. His plays were written and performed mostly at public theaters at one penny the entrance. It was able to appeal to the populace. It was popular art. Now it is true that several of these stories were also acted in front of the court. But most of them were at the Globe theater in London which was a public theater, next to whore houses, the bear-baiting houses and the red light district of London, outside the jurisdiction of the law, considered simple and obscene. So it was very popular art, it was not high art as it began since

then. Now in the last 25 years or so, Shakespeare studies have been trying to revert that, addressing Shakespeare as a popular artist and not as a highbrow culture.

Student's intervention

You remember this, the city of London had one square mile in which you had the city of London, the parliament, the Lord Mayor of London, so very conservative people, very religious people and the theater was outside, the district of Southwark, on the south of the River Thames.

So his plays from the perspective of the Puritans, his plays were simple, subversive, but only from the perspective of the Puritans. From the perspective of the court, the court enjoyed them.

So it was popular art although he also performed for the court.

Now we need some of his biography. I am going to breeze through biography. I don't want to burden you with biographical facts. This is our first class of Shakespeare, so we need to spend a little bit with biography.

1557. John Shakespeare, a glover and land worker at Stratford-upon-avon, marries Mary Arden. The family held a farm near by Arden Forrest. They were much better off than the Shakespeares.

William was the couple's eldest son born on April 23rd in Stratford-upon-avon, in Central England, 100 miles from London. So this was 3 days to travel from London or at least 2 days and one night in good weather. Today you can cover that distance in 2 hours.

1565. John Shakespeare, Shakespeare's father, is appointed alderman at Stratford, it is like the town councillor, the "vereador", so his father was elected for the councilship of the town.

1568 his father was appointed bailiff of the town, which is the highest office, it's like the mayor of Stratford. So his father was having a political career.

In 1576 the father applies to the College of Arts for a coat of arms. Do you understand? A coat of arms. It was like the sign of the county of who is going to become a gentleman.

That was not issued at the time. You literally had to pay for it. Remember this when later on Shakespeare becomes famous he will give his father a coat of arms, he will buy one for his father.

In 1577 we don't really know why but John Shakespeare's fortune begin to decline and we see his name cited for various debts and lawsuits. People took Shakespeare's father to court because he owed them money so we know that his fortune began to decline.

1582. William Shakespeare marries Anne Hathaway. William is 18 and she is 26. The licence certificate has vanished, but the parish records at the church in Worcester, has survived. Now this was 1582.

1583. Susanna, the eldest daughter is born, 6 months after the marriage. Obviously when they got married Anne was pretty much pregnant. They needed to get married in a rush. That was a rushed marriage. After this they had Susanna. Two years later they had the twins, Hamnet, that is not a title. The boy's actual name was Hamnet and not Hamlet and Judith, twins are born. Hamnet died in 1596 at the age of eleven, and Judith in 1649.

Now after this there is the very famous six-year gap. Between 1582-1585 and 1592, therefore roughly six years, there is no record of Shakespeare's biography. So that's why it's called the six-year gap. Shakespeare seems to have left Stratford, there is a deer-hunting episode which is no longer generally accepted, then for six there is no indisputable records about Shakespeare's life. There is all kinds of theories, that he went to the continent as an Ambassador, that he served in the Army, that he taught school in Lancaster, in the north of England, but there is no indisputable record of where he went. People have advanced different possibilities but there is no evidence as regards this period.

Now I am going to skip through his works only mentioning the works. I am not going to be mentioning the years, otherwise this will take too long. First works.

In 1592 Shakespeare is attacked by Robert Greene in London. Robert Greene was a major playwright but already becoming relegated at the time, and the earliest reference to Shakespeare as a playwright exactly comes from him.

This is a quote, this is very famous "an upstart crow beautified with our feathers is in his own conceit the only Shake-scene in a country".

Funnying off his name. Shakespeare and shake scene, as if he is trying to shake the scene of one who is upstarting, as a beginner coming to London and writing his great plays and displacing the established.

So Shakespeare was beginning to threaten the popular art of those big names in London. So this is the record that I told you. So between 1585, which is the year the twins are born and 1592, when he had this famous criticism by Robert Greene, there is no record about his life. Do you have any comments or questions so far?

I realize I am going fast but I mean to. A lot of this is biographical stuff and I just want to give you an overview of his life.

Going on 1592-1593. London theaters were closed because of bubonic plague and in the summer-autumn of that year over a thousand deaths a week in London. After that he wrote *Richard III* and one of his poems *Venus and Adonis*, one of his long beautiful poems, narrative love poems.

Student's intervention

Then he writes *The Comedy of Errors* and in 1593 through 1599 he writes the sonnets, 154 sonnets. Then he will write *The Rape of Lucrece* which is another of his long narrative poems about the rape of Lucrece. Then he writes only plays, *Titus Andronicus*, *The Taming of the Shrew*. In 1594 the London Theaters reopen and Shakespeare's name appears as sharer, share holder, who was one of the share holders of the Lord Chamberlain's Company, which was the most important and profitable company in London at the time. So his name appears as one of the ten shareholders of this very famous theatrical company. So you can see that he was becoming successful and rich.

Now, after *The Two Gentleman of Verona*, *Love's Labour's Lost*, *King John*, *Richard II*, *Romeo and Juliet*, first published as bad quarto, then as a good quarto. Those quartos that I told were often considered good or bad depending on the nature of their contents, if they were superior or not. All

of these have been revised. We are not studying the bad quartos with the same interest we study the good quartos. We don't have time to get into that.

Going down in his work, mix with the biography. In 1596 finally a Coat of Arms was issued to Shakespeare's dad, giving him the right to cite himself as a gentleman and the family had made a transition from a status of trade's people to a status of an esquire. An esquire is almost like a gentleman. The next thing not to nobility, but knighthood.

So the family grows financially and socially because of Shakespeare's success. And this is during the reign of Elizabeth I.

The congress I am going to in Portugal next week celebrates the four hundredth anniversary of Elizabeth I's death. She died in 1603. So this year we are celebrating the 400th anniversary of her death and this congress is all about Queen Elizabeth, her art, music, drama, Shakespeare and so.

So this was during Elizabeth I's reign, and after she died in 1603, King James I, who was the King of Scotland, was brought down to England and the crown was united, England and Scotland, in 1603.

Now going down the list of works *Merchant of Venice*, the first part of *Henry IV*, and in 1597 Shakespeare buys a new place, one of the best houses in Stratford. Unfortunately the house is no longer there. But the site is there. He bought that house, a very expensive house, he paid in cash. We have the records of the dealer's sale.

Now going down on our text. . *The Merry Wives of Windsor*, the second part of *Henry IV*, *Much Ado About Nothing*, *Henry V*, *Julius Caesar*, *As You Like It*, *Hamlet*, which was published, look, there are three versions of *Hamlet*. 1603, a bad quarto, 1604, a good quarto and of course the folio in 1623. So if we talk about *Hamlet* we will have to justify which version we will get because there are three. Three. Just as there are three *Romeo and Juliet*, two *King Lear*s.

The Phoenix and the Turtle is a poem too and it was the only poem that he wrote after the sonnets.

Then *Twelfth Night*, *Troilus and Cressida*, and in 1602 he buys land in Stratford for 320 pounds. This was a lot of money in 1602. And he paid in cash for this too. By now he was very rich and he was making money from the box office of the Royal Theater in London. Now looking down our time line, there we have *All's Well That Ends Well* in 1604, now remember, Queen Elizabeth died in 1603, so now we have a new king. James I, from Scotland. 1604 Shakespeare's name appears as a member of the King's men, because the Lord Chamberlain's man was under the queen Elizabeth, when she died the company was redeemed and the company regained the King's Men. Then he wrote *Measure for Measure*, *Othello*, *King Lear*, which is also published in a bad quarto. In 1608, now that is what I said to you a put a question mark because now we are studying the bad quartos with the same interest as we study the good ones because now we see that the so-called bad quartos that were cut and adapted and changed, compared to the poor versions of the plays, were cut, adapted and changed because they were stage works, because they were being produced for the stage.

So because of that fact we are now for the last 15 years or so scholars and sort are taking the bad quartos seriously, because those seem to have been on stage and that's why they are cut, adapted and changed. We will talk about changes and cuts when Sirlei teaches us in the first act of

Cymbeline and you will see that between the texts as you will read and the texts as you will see performed next Wednesday, first act you will see that will be cuts, changes, adaptations and you'll see that even at the time of Shakespeare that was already happening so much for the purists who have problems with the idea of cuts and with adaptations.

Back to the board. *King Lear, Macbeth, Antony and Cleopatra*. The daughter Susanna marries doctor John Hall in Stratford. Then in 1607 *Coriolanus, Timon of Athens, Pericles*. In 1608, Elizabeth remember Shakespeare's granddaughter is born and she is the last surviving descendant of Shakespeare.

There are Shakespeares in England today but they are not direct descendants of Shakespeare. So his line stops with his granddaughter. She didn't have any children.

Moving down on this line of time here, we have circa 1609 and 1610 *Cymbeline, King of Britain*, published only in the Folio, so there was no quarto, so if not for the Folio *Cymbeline* would not had survived, that's the understanding. In 1610 Shakespeare retires for Stratford but he still wrote. *The Winter's Tale, The Tempest, Cardenio*, which is lost, wouldn't survive. We have references for this play but the text has not survived. It was based on the episode number eighteen of, guess what?, *Don Quixote de la Mancha* which Shakespeare seems to have written a whole play based on one episode from Cervantes. But the play has not survived. How do I know about this play? Because contemporary people have referred to this play. Other playwrights have referred to this play.

Henry VIII then in 1613 the Royal Theater burned down during a performance of *Henry VIII*. During the *Henry VIII* there is a battle and fire in those days. For the battle.....

End of Side A Tape 1

Side B Tape 1

... it burned to the ground. In 1616 when Shakespeare died Judith marries Thomas Quiney and they have a son, Shakespeare, but he died the following week. And in that year Shakespeare makes his will and he leaves the second best bed to his wife. So everybody is wondering "What did he do with his first best bed?" We don't know but somebody else got his first best bed.

And he dies on April twenty-third, on the same day he was born. Do you have any questions about his life or his works so far? As I said I realize I am going a mile a minute but I meant to do it that way because I know there is so much to talk about it and I just wanted to give you an overview of his life so that we can move on.

What kind of education did this man have?

To be perfectly honest we don't know because the records of his attendance in school have not survived but we do know that in Stratford in those days there was a grammar school and it's still there, and as the son of the city alderman, the city bailiff would have attended that school, because it was illegal in those days for young students to be out of school.

Although we don't have a record of his name attending that school as we have a record of his name that he married as we have a record of his name buying property, selling property, it is a consensus that he attended this school. What kind of education did he have at this secondary

school? This is not a university. As son of an official William probably attended Stratford Grammar School and he was probably an excellent student. I wrote that. The curriculum was based on the tribune with Latin, Grammar, Logic and Rhetoric plus the Quatribune which was Arithmetic, Geometry, Astronomy and Music. The somation of the tribune plus the quadribune equal the seven liberal arts. So he had Latin Grammar in Latin, Logic in Latin, Rhetoric in Latin, Aritmetic, Geometry, Astronomy and Music all in Latin. The language of instruction was Latin not a vernacular. You see in those days English was just the language of the people. It was not the language of the court, not the language of the documents. In this way was not language of the law, things were, written in Latin. So it was all done in Latin. The day of instruction had about eight or nine hours with one or two breaks.

Student

Did you understand her question? Did they learn how to write in English? So there was no instruction on writing in English. So they spoke English in the streets. There was no English Grammar in the 16th century. There were no English dictionaries in the sixteen hundreds. But you will say: wait a minute. Was he writing all these plays in English? Yes. Then the language was not codified yet? No. It was being codified at that time. We are going to talk about that later. It's a very good point. So the plays that he wrote... So he never attended a university unlike Marlowe and Ben Jonson, although we have records of them attending college. We don't have records of Shakespeare attending college. So he would have attended the Grammar School because he was required and then he would have gone to London to work in the theater as an actor of the initially and then as a playwright and a theater owner.

To look at the plays. You see that he knew Latin, French and a bit of other languages. You will know that he knew history, about ancient history as Plutarco, for example and Modern British chronicles, Ralph Holinshead. If you look at the play you will see evidence of knowledge of all these things. He knew continental fiction. Bocaccio one of the sources of *Cymbeline*. He knew Latin and Earlier English poets. He knew Virgil. He knew Chaucer. He knew Galler, that Galler appears in *Pericles*. So he was very well read but he would not have had a university education, only a secondary education.

Now his famous references in the plays is so far reaching that in shaping the Shakespeare's myth lawyers have argued that he was trained for the law, sailors have argued that he was an expert seaman, he must have been in the navy. Naturalists have argued that he was a botanist, military men have argued that he was an expert in strategies and therefore had fought in the war. Because the plays show so much knowledge about these fields but we have no evidence of any of these in the biography. Any questions about his education?

Student

Not only Brazilian students, but American or English students. Everyone who does not know early Modern English, this new language that you begin to learn tonight. Early Modern English is not Contemporary English. Now you are beginning to learn Early Modern English because strictly speaking Shakespeare's English is not Medieval English, it is Early Modern

English. Medieval English is Chaucer, who died in the fourteen hundreds, in middle ages. Totally different even more different than Shakespeare's. Shakespeare strictly speaking is Modern English, except that is Early Modern English.

Now what about this language? English at the time of Shakespeare was just right for his formative because the language was being born. English that we know today. There had been Old English, there had been Middle English, but Modern English was being born as we know today. That's why scholars refer to the structural plasticity of the language. We could do all kinds of things with it.

No English grammars at the time to lay down strict rules, no dictionaries with the strict word formation. There were word lists. So he had great freedom to explore the language and he did. For example words like lonely. There was the word lone as in alone but he, I'm not going to say he created it, because we don't know, but I'm going to say the earliest attestation for the use of the word lonely is in Shakespeare. Whether he was the first one to use it we don't know, we know the earliest references of these words are in Shakespeare. Maybe you could discover an earlier record of another author and you are rich.

For example, laughable. If you look at the work laugh you'll find that it is not in Shakespeare, but if you look at the word laughable the first attestation is in Shakespeare.

So these are things that he created. Now borrowing, remember borrowing is from other languages. Monumental, first attestation is in Shakespeare. Critic. Pedant. He also had the freedom to coin or register them in the plays. Idioms, for example, there is no earlier attestation to drink one's last. To drink someone's health. The first time we have these attestations is in Shakespeare.

He had the freedom to create or register aphorisms. For example: "brevity is the soul of wit".

"Misery makes strange bad fellows" in *The Tempest*.

"The devil can quote Scriptures", *The Merchants of Venice*.

These idioms were registered the first time in Shakespeare.

Do I think he created them? Probably not. They were probably running around the streets of London. But he registered them in the plays. He put them in the mouth of characters. Now you have to realize that will be fusion of Britain during the centuries following Shakespeare has led toward the evaluation of the scope book. You know when the Elizabethans went to theater they didn't say "I am going to see a play". They said "I am going to hear a play". Just as when you go to a concert you want to hear the orchestra. They used the word 'hear', so they valued the sound of the language, of music that was on stage tremendously, so much that they said "I am going to hear a play" or "I heard a play yesterday", "I heard a play last week".

So with the growth of printed matter between this time and our time the printed language became more powerful, it has more cultural power, but in those days oral language was more important for the people at large than the printed one.

Now because of that fact Elizabethans shared the humanistic confidence at the power of the word as an instrument of reason, wit and entertainment. Considered the fun, the word play, the human lines, that are in his plays we have beautiful images because Elizabethans were in love with language, with the sound of words and that kind of thing. They could sit there and listen to

the play. There was very little scenery, very little visual effects. The entertainment was in the language.

Also you have to remember that Rhetoric, the art of persuasion by words, was a paramount discipline, remember he studied in Grammar School. So you consider for example the power of Antony's words on the crowd in *Julius Caesar*. Very famous passage in *Julius Caesar* where Antony says before the crowds, Julius Caesar has been murdered and he says: "I have not come to praise Caesar but to bury him".

And then he gives this long speech and what he is saying is that he didn't come to praise Caesar but to bury him but what he means is that he is praising Caesar all the time. So he ends up manipulating the crowd and by the end of his speech the crowd wants to kill the killers of Caesar and all the time Antony is saying "I am not here to praise Caesar. I am here to bury him". In the beginning of the scene the crowds are shouting against Caesar, so Antony changes the attitude of the crowd manipulating them through rhetoric, the art of persuasion by words. So Elizabethans shared that kind of art. They knew what was happening and they responded very positively to that.

Now since the stage is limited, the Elizabethan stage was very limited, unlit during the day, sometimes with artificial light by the torches to suggest night. A bare stage, unlit, and you have to display heroic action. There were no visual effects.

So the action was in the words. That's why you have so much language, so much description because the atmosphere, the action, depends on the words. Remember there are very few visual effects. So everything that you will see in your mind must be in the words that you hear. This is very difficult for us in the 21st century, because today is the opposite, everything is visual. So we are impatient with language. They loved the language and they didn't care much about the visual, except the costumes. Because the actors, they were all men, remember. No female, no actresses. The female characters were played by youngsters.

The scenery was very sparse. One branch of dry tree represented a forest, a piece of wood with a piece of cloth represented not only a boat but the whole fleet.

So what I am saying is that the audience must have had a wonderful imagination because they didn't need to give them very much to imagine.

So as I told you a moment ago, Shakespeare's plays were designed to be heard more than seen. And the audience depended on a sharp hearing, mental agility to absorb the description the wit, the jokes. Consider the distance in time and the difference in Shakespeare's language, early modern English, and ours. In our case we are distant in time and space, because we are in South of Brazil. These plays were written in London almost four hundred years ago.

So as you read these plays alone, line after line, you don't know what the hell is going on, it is all frustrating, remember that you are dealing with a text that was written almost four hundred years ago, distant in time. And also distant in geography and a culture that's totally alien to us. If you can remember that maybe you will be more patient and will persevere more in the struggle.

Do you have any questions or comments about the basic facts regarding language?

So let's move on to vocabulary and semantics. The vocabulary is extremely rich. Imagine that he grew on well over twenty-one thousand words. With great potentialities for nuance and connotation. Considered that in basic English which depends mostly on denotation one can get by on eight hundred. He used well over twenty-one thousand. I think Racine used something like

three thousand. I don't mean to downrate Racine. I am just talking about different vocabularies, different writers.

Now primary source of confusion as regards his vocabulary for the modern reader is not to the obtruse or archaic term because that can be looked up in the dictionary. What is problematic is terms which seem familiar but whose meanings have shifted through. Sometimes a term that means something today meant its opposite. Those are problematic, not only for the reader but also for the translator.

For example, conceit. If you look at the dictionary today conceit means vanity, a conceited person, a vain person, as you say here: "se acha". So conceit, conceited. For Shakespeare does not mean vanity. Closer to the word's etymology, it means a conception, a notion, a conceit, or the imagination itself. So you see how they make the glossary. In the glossary they will tell you what it meant in those days.

Fellow. Which is a word that has friendly overtone. Not for them. It was quite insulting in Shakespeare's time. If you called someone a fellow. If you say something is indifferent it means average. Knave means young fellow, not necessarily derogatory. Today if you say someone is a knave is not very nice. In those days it could have a negative connotation, but it could also just mean a young fellow.

Any questions about this? So we looked at language and vocabulary and now we are going to talk about syntax. Since English, as you know, is not a highly inflected language it is easy to transpose parts of speech. So when in *Romeo and Juliet* an angry Capulet, Juliet's father says:

"Thank we no thankings nor proud me no prouds"

This is *Romeo and Juliet* act III scene V line 151, playing around the verbs as nouns. You see, these are verbs. No thanks, no prouds. These are verbs that have been treated as nouns. Shakespeare did that. He substituted parts of the speech. Be aware of that when you read. Another example. When Prospero refers to, I am quoting "the dark backward and abysm of time" in *The Tempest*. He makes a noun of the Anglo-saxon adverb 'backward'. The dark backward. He takes an adverb and makes a noun.

Another examples. Cleopatra fears that if she is taken back to Rome by Octavius some squeaking young actor will boy her greatness in the posture of a whore. So Shakespeare turns a noun "boy" into a verb, right?

Student's intervention

No, there is no record of the use of boy as a verb anywhere in English language outside this use right here. There is no record. No one else has recorded boy as a verb or thanking as a noun. Or proud as a noun.

Student's intervention

What else? Inversions of word order, all we know, you will suffer. You have to be very patient. For rethorical purposes, to scan the verses, we will talk about the verses in a moment, sometimes there is an inversion of the word order, because you can be very frustrated. You read,

read and you look for the subject and subject is away down there. So you have to be prepared. Inversions of word order either has a means of foregrounding or of adapting to grammatical framework, occur frequently and increase the complexity of the sentence.

Present tense of verbs. Be aware. Present Tense of Verbs with still come in style the suffixes *est* and *eth*. Present tense of verbs. So he goest. The present tense was not with an *s* all the time. It was either *est* or *eth*. This is how the language was four hundred years ago. You have to be aware.

And of course the pronouns show variation in social or emotional status. So you will find these pronouns. *Thou* which is a personal case, second person singular, informal or emotional. This is an address. Affection or anger. Also the address from superiors to inferiors. It denotes intimacy, anger or emotion. This is the personal case, ok? Now look at the objective case. You need to know this because this will be all over your play. The objective case is *thee* which stands for *thou*. So *thou* personal, *thee* objective and then the possessive forms are *thy*, before a noun, *thy* love, and *thine* at the end of a sentence. And then you is just a second person informal, either singular or plural.

Student's intervention

There are adaptations, there are rewritings of the plays.

Phonetic changes. Now we need to step back in time a little bit. I was talking about Shakespeare who died in 1616. So everything that I have been saying about English language refers to 17th Century. Now if we move back in time to 15th Century, fourteen hundreds, 1410. That is Old English and that's before the Great Vowel Shift. The Great Vowel Shift intervening a century before Shakespeare gave rise to some of his characters between English and continental pronunciation. I am talking about the vowels. The continental vowels in Britain, before Shakespeare, at the time of Chaucer's work, [], [], [], [], [].

Pronunciation of the vowels. These are the vowels of Middle English before Shakespeare, a hundred years after Chaucer, when we get to time of Shakespeare, the vowels have shifted in the mouth of speakers.

End of Tape 1

Tape 2 Side A

In Chaucer's time before the Great Vowel Shift, backward was spelled like this or like this.

Student's intervention

The Great Vowel Shift was between the time of Chaucer and the time of Shakespeare. All the vowels shifted in the mouth of speakers and became the vowels that we have today.

Student's intervention

People have studied these things for two hundred years and they have records and writings schemes and sound patterns of songs, they have studied this forever and ever. There is no controversy about the Great Vowel Shift. That's because it's capitalized, because it's a phenomenon in the history of the language.

There is great influence from French because of the Norman Invasion.

Pleasure, so the sentence would be (reads a sentence in Old English).

In Chaucer this is how it is. All Chaucer is like this. So I am talking about before the Great Vowel Shift. Most nouns that terminated in *tion* are normally prolonged into two syllables. Before Shakespeare we would say *i-ma-gi-na-ti-on*.

In Shakespeare is imagination. Some of the rhymes are back to old pronunciations. For example *move* and *love*. If he rhymes these two words and if we know that this word today is, say *love* [lʌv], he said *move* [mʌv], or *love* [lɔwv] and *move* [mɔwv]¹. He makes it rhyme, it's because they sounded the same. That's one of the ways that the scholars have studied. Some of the rhymes point back... Now we look at this *joy*, *lie*, *say*, *way*, this is very interesting, we could teach a whole course on this.

Meter and rhyme. Generally speaking, the comic facts of the play appear in prose and the tragic scenes are in verse. Generally speaking. The name of the verse is blank verse which is unrhymed iambic pentameter. This is supposed to be the natural speech of English. As Shakespeare develops his poetic art in time, as he writes more and more plays, he moves from relying heavily on end stopping lines to the use of caesura, which is broken lines, and enjambment, which is a line that run into the next line. The line of the verse which does not coincide with the line of the syntax.

And also many of the lyrics recited music by his written composers, for example, Thomas Marley. Recently, three weeks ago, I went to São Paulo, USP, for a defense of a doctoral student (I think I told you) who was writing about the songs, the translated songs of Shakespeare's plays into Portuguese. So all of the plays had songs.

There are many elisions. Do you remember, Mariane, your question? 'Tis? 'Tis, Mariane, is the elision of *it* and *is*. Because *It is* is two syllables. And if the poet needs only one syllable because of the meter, what the poet does is, he elides the *I* and he puts the apostrophe. 'Tis is the syncope of *it is*.

Do you have any questions or comments about any of these? I know very well that I dumped a tremendous amount of information on your heads tonight but there is no other way to do this. Because next time we will have to start discussing the play if we had a whole semester I wouldn't have done this so quickly but we have only one class, one night to talk about his life and his work. Next Monday Sirlei will be teaching you and she will talk to you about the first act of *Cymbeline*, so if you can read for next Monday only the first act. Those of you who have read beyond the first act, wonderful. But at least read the first act. It will require patience, I know, I

¹ *Doubt thou the stars are fire,
Doubt that the Sun doth move;
Doubt truth to be a liar,
But never doubt I love.*
--"Hamlet", Act II, Scene II

remember my first reading of Shakespeare, and perseverance but it will pay. I can guarantee you. It will pay. You will enjoy. You will begin to learn how to read this language.

And also Sirlei will show you a performance in video of the first. Then you will see the play in the text and you will see the play performed. I know we don't have more time but if you have questions save them for next class.

ANEXO 8

Aula do Prof. Dr. José Roberto O'Shea on "Cymbeline"

Tape 1 Side A

In other times it's rewritten as a prologue, in which one character comes to center down stage and summarizes the scene, because that first scene has important background information that we need to know in order to understand the situation of the story. So it's not an easy scene to assimilate, in scene II the action begins really That's when the story really begins. I hope you could figure it out.

Do you understand the question? What's going on? Well, this is very important, because what you are reading is the printed version of the play, as Shakespeare wrote it. So if you go to the Folio 1623 you will find Cymbeline there. The tragedy of Cymbeline there. And you will see two gentlemen in the first scene, however, in production, in contemporary productions, or in the BBC film as you saw, the directors do not have to follow what is written in the Folio literary. The directors can and often do adapt. So as you found in the BBC there are no two gentlemen, there is, in fact, a man and a woman discussing, So the obvious question is: Can you do that? Yes, you can do that. It's done all the time. Adaptations on a script. So it's perfectly acceptable and common to find that sort of thing now. I want to mention also, so you do scene I. Did you get to scene II? do you remember, in the first class? It was all act I, wasn't? There was so much in that act, it's long and it's packed with information. Now on the second class, remember, was in the other room, and Sirlei Campos showed you moments of the BBC television version of the play. Do you understand what... Do you realize what you are looking at? The BBC Shakespeare. This is a series that was made for the BBC television in Britain and all the plays were filmed for television and we saw the Cymbeline version. And I don't know if Sirlei mentioned to you but... Did you know that it was set in the Renaissance, it was not set in early Britain, because as you may have realized, the action of Shakespeare's play is set in the beginning of the Christian era, at a time when Britain was under the domain of Rome, all right? Did you get that?

It wasn't early Britain, it was Renaissance Britain. Did you understand what I am saying?

Student: But I don't understand why they changed.

They do that very often. This is my point. And it goes back to George's question.

Student : Adaptation.

Yes, yes, this is my point. Adaptation. This is very important. I doubt that I can spell adaptation.

Student : Even in the cost of...

That kind of adaptation when you flashforward the period of the play is called updating. My main interest (Está havendo muita conversa paralela, se alguém precisar conversar é melhor sair da sala).

Student : What about the language, can you update it?

No, not the language. OK, let's coming back to the point. Adaptation is what you have in that BBC Shakespeare. Because the action of the play takes place in early Britain at the time when Caesar was ruling Rome. Britain was paying tribute to Caesar. This is the year 60 of the Christian era, more or less, it's very very early Britain. And the film saw its Renaissance, so it's updating. This is my interest in Shakespeare. I'm interested in adaptations and updating. So it can be done and it is done all the time. Milena's question is: Can you also adapt the language in terms of Shakespeare in English? This is almost never done. You very, very, very rarely find an updating that besides updating the set, the costumes, the situation, also updates the language, making it contemporary. It's really not done.

In translation, however, you find quite often linguistic updates. In my translations, for example, I have updated the language. My translations are not in Renaissance Portuguese, my translations are in contemporary Brazilian Portuguese.

Student: I understand your explanation. But also concerning the adaptation that recent movie *Romeo and Juliet*. They changed completely the language and even...

No, they didn't changed the language, my dear.

Student: No, they changed the...

The language is totally Shakespearean, remember?

Student: Yes, I remember that. But they changed... There is an adaptation.

Yes, that is an adaptation. They changed the times, the setting...

Student: Yes.

But the language is the same, the characters are the same, the verse is the same, it's Shakespeare's language.

Student: So it's an adaptation.

But it is an adaptation in terms of updating, you see. the language in English is very rarely updated. But in translation is always, almost always updated. Now, any other questions about updating and what you saw, the BBC set in the Renaissance, in Renaissance England.

Renaissance Britain, one of the scenes goes to Italy, and of the scenes goes to Wales.

Now, because I understand that *Cymbeline, King of Britain* is a play that you never heard of, it's not like *Hamlet* or *Romeo and Juliet* or *King Lear*, which what plots you know, maybe you've seen films, maybe you've read in Portuguese. I know that *Cymbeline* is a play that is unknown to you. So I understand that you have a lot of trouble figuring out what's going on in this action. I've made after the two classes, in which we are trying to struggle in the original, I have brought very brief commentary about the play that includes a little bit of plot summary, just so we make sure that we, to make sure everybody more or less understands the situation of the play so we can proceed from now on and verify doubts as to "What's going on here?", "Who's going the room?". You know, those kind of literal things. Because if we don't understand the literal elbow we really can't do an interpretation. Because we are not sure about what is happening. Remember I said the facts of the story, so I'm going to try tonight to sort out more or less the main facts of the story. I've made fourteen copies, I don't know if there is a copy for each person, but you can share, and make copies for yourselves, later on.

(a lot of noise, people talking at the same time)

... first in France, and to be called today France. _____ What else?

This is helpful. The two boys are abducted, are kidnapped, by a porter, Belarius, when they are very young. And twenty years have passed. What else?

(Reading a paper)

So this is the problem of the play, this is the conflict of the play. The fact that Imogen the heir of the crown, the princess, has married a commoner whose name is Posthumus Leonatus, she married Posthumus behind her husband's back, and when she appears in front of her father she is already married. And Imogen had been promised to Cloten, who is the son of the dead queen. The dead queen is Imogen's stepmother, this is getting more confused than less confusing. This is _____ to the plot. So the problem is this. The princess has married a commoner. Because Posthumus is not a noble man, is not a prince. So Imogen has disrespected her father. This is the problem of the play. What else, Karen.

(Student reads a paper)

So this is the battle, remember, he goes to Rome, and because he's vanished from the King tells him, if I find you in Britain you are going to be killed. So he bans, he exiles. Posthumus was in Rome. When Posthumus arrives in Rome, he meets Iachimo, and Iachimo convinces him to bet in, remember the play, a bet, on Imogen's virtue: chastity.

(Student reads a paper)

This is the most, I think is the most famous scene in the play, when Iachimo gets out the tramp. Did you see that scene? It's very exciting. Didn't they show you that? I will show you next time.

It's a very exciting moment. He slips out of the trunk in the middle of the night and he goes and watches Imogen while she is asleep and he looks at her and sees, and describes the room, and removes the bracelet from her arm to take as a proof that he had been in her bed. And then he finds under her breast a red mole. And of course he tells Iachimo. He tells, he goes back to Rome and he tells Posthumus "I have been to bed with your wife". And Posthumus says. "That is not true. Give me some evidence". And Posthumus says: "First describe the bedroom". And Iachimo says: "Well, you could have learned this from the maids". And then he says: "Here, I have her bracelet". Posthumus is a little bit worried and he says: "Well, maybe you paid one of the maids, you bribed one of the maids and they got it for you". And then he says: "Well, are you ready for this? I know that under her left breast there is a red spot". At this moment Posthumus is convinced that yes, Iachimo had been to bed with Imogen.

Female Student: Posthumus knew the mole?

They were married. It's the first thing that happened. They were married. They were husband and wife. Now, is this helping you to understand what's going on?

(Student reads a paper)

That's it. So Posthumus sends an order to Pisanio to kill Imogen. To take Imogen to the woods and kill her. Now keep going...

(Student reads a paper)

So Posthumus says to Pisanio. Take Imogen to Milford Haven and kill her there. But in the letter to Imogen Posthumus says: "My darling, come and meet in Milford-Haven, because I am to escape". So he is a bastard, he is not only accusing her of something she didn't do and telling Pisanio to kill her, but he says "Come to meet me". And he is not going to be there.

Yes, remember, in this play, it's a lady play, you have, it's like a cocktail _____ synthesis. Yes, it's all kinds Shakespeare in here.

Keep going, please.

(Student reads a paper)

So she runs out. And then she disguises herself as a boy, because she doesn't want to be found. Because if she is found she is afraid that she is going to be killed. Keep going.

(Student reads a paper)

Of course, the two boys who helped her, who protected her, turned out to be the two brothers later on in Act V. Keep going...

(Student reads a paper)

Remember, she has a potion that Pisanio has given her as *Romeo and Juliet*. So she drinks the potion and she is supposedly to be dead. That's why I love the play. Because it emphasizes all Shakespeare's works. But she is not really dead, she comes back to life.

(Student reads a paper)

So she hopes for it like a lover. The reckless body (this is one of the most famous moments in all of Shakespeare drama), because Cloten is killed by Arviragus. And Arviragus chomps his head off. He comes back on stage with Cloten's head. And he drives Cloten's reckless body, put it under a tree, Imogen is supposed to be dead, to be buried, right? So she is lying there next to Cloten's body. And then Cloten is wearing Posthumus clothes, because he had told Imogen that he was going to rape her wearing Posthumus' clothes because she had told him that he wasn't good not even for Posthumus' clothes. So he said "I am going to rape you wearing Posthumus' clothes". So when she wakes up, because she wasn't dead, she sees this body, no head, and she recognizes Posthumus' clothes, and she thinks Posthumus has been killed by some gang in the woods, because he was supposed to be in Milford Haven, remember? So she jumps on that body and she thinks it's Posthumus, and it isn't really Posthumus. For that we know we are in the theater because we know that was Cloten who got killed. Keep going, please.

(Student reads a paper)

That's right. What happens in the last act?

(Student reads a paper)

On an eagle. On an eagle. This is the fairy tale. Jupiter descends on an eagle to explain what is happening. Go on.

(Student reads a paper)

Now there is a commentary, a commentary, but the plot is more or less this. So now we know, we have an idea of what is happening in the story. When we meet on Wednesday, in the

other room, I'm going to have the film and I'm going to show you moments, the same kind of dynamics, you have the text, we discuss the text and then we show it in performance, OK? All right. Thank you very much.

We are going to look at a specific scene on the text, we are going to read the scene together, explore its meaning textually, discuss it, and then we are going to watch the same scene performed. And I want you to follow the scene as you see. One eye on the screen, one eye on the page if you can, so that you can see what the actors are doing to the language, in terms of intonation, pauses, emphasis, and you will see that the meaning is very much in the performance. That is to say the significance, the meaning of the language is not so much in the written words on the page, but on the way the actor or actress delivers the language live in their performance. Now, just to jog our memories, I want you to remember the situation here. Let's review this together to make sure we are together on the moment here of the scene. You remember that Posthumus is banned from Britain by Cymbeline, the King, because Posthumus and Imogen married behind the king's back. So Posthumus goes to Rome, right? While he is in Rome, Posthumus is the naïve Britain, he is young and naïve, he falls prey, he falls victim, to the shrewdness of Iachimo, who is a shrewd, a smart Italian. And Iachimo seizes the time and rings on Posthumus' finger. Remember it was the ring that Imogen gave him. Do you remember the exchange of presents when they said good-bye? Imogen gave him a ring and he gave Imogen a bracelet. So Iachimo sees that ring and he wants to get that ring. And he convinces Posthumus to make a bet. Bet is the word that he is referring to as the wager. Do you remember that word? Wager is the bet. So they make a bet. *Uma aposta*. Iachimo says: "I bet you that if you just give me one brief letter of introduction, introducing me to your wife, I will go back to Britain and I will seduce her". Remember? And he says: "No, you won't get her". So they place a bet. The ring, the money. So Posthumus provides Iachimo with a letter of introduction, Iachimo goes back to Britain, and now I am looking at the end of act I, Iachimo has a meeting with Imogen and initially Iachimo seems to be gaining ground with Imogen because he lies about Posthumus. Do you remember? He says: "While you are here virtuous and leading a very good life your husband is in Italy fooling around, women, arousing, drinking". Do you remember that? So Imogen initially is reluctant, etcetera, but eventually she rejects Iachimo vehemently, and then Iachimo comes up with what I call plan B. When he realizes that Imogen is not going to fall for his conversation, he says: "Oh, I was only testing you, don't take me wrong", he says to her. "I was only testing you and I can see that you are very very virtuous". However, now please look at the top of page 1530, he says something like this: "Can you please do me a small favor", he says to her. "I am going back to Rome but I have a trunk in which I have collected some presents and I am concerned that someone may steal it. Can I trust it to your bedroom? Or can I trust it to you?". And she says: "Yes, I will keep it in my bedroom". Because he says there are valuables in that trunk and the valuables belong to Posthumus". This is the moment that I want you to look before the scene. She agrees and the trunk is carried into her bedroom that same night. Of course Iachimo is in the trunk. We don't know that yet. So let's look at the top of page 1530. Soon after Iachimo apologizes and lies to her that he was only trying to test her, Imogen agrees and says... Daniela, she says on line 179, she says:

Daniela: "Oh, take my power in the court for yours".

And Iachimo says "My humble thumb, my humble thanks, I had almost forgot to entreat you a grace in a small request, small favor". Is everybody following? I am looking at line 181. "And yet of moment to for it concerns your lord, myself and other noble friends and partners in the business". And Imogen asks:

Daniela: "What is it?"

Well, some dozen Romans of us and your lord, Posthumus, have to buy a present for the emperor, for the Roman emperor" and then he says: "its plate of rare device...". Plate is like silverware, near silver, very fine, it was like money in those days. "... and jewels of rich and exquisite form, their value's great, and I am something curious being strange, being a foreigner here, to have that in safe stowage, in safe keeping". So this is the story that he tells her. "May it please you to take them in protection?" she says.

Student: "Willingly,
And pawn mine honour for their safety: since
My lord hath interest in them, I will keep them
In my bedchamber"

My lord she means Posthumus. So once again Iachimo lies and says "You know, some of the things in this trunk belong to your lord, to Posthumus". She says: "OK, Posthumus is interested in these thing, I will keep them in my bedchamber". So it falls, it fits like a glove Iachimo's plot. And then Iachimo says: "They are in a trunk", make a circle around that word, right? "They are in a trunk attended by my men. I will make bold to send them to you only for this night. I must aboard tomorrow". Because the next day he wanted to be out of there, far from the court, less he be discovered. She says, "stay more", and he says "No, no, I must go". And then in the end of that scene Iachimo, Imogen says: "I will write. Send your trunk to me. It shall safe be kept". So she has agreed to take the trunk into her bedroom for protection. Then there is that scene between Cloten and the lords, and the next scene of act II which is scene II, it's very exciting, a highly theatrical scene, very famous, it's the scene in which, of course, Iachimo steps out of the trunk in the middle of the night, and observes first Imogen's bedroom, takes note of everything, and then observes her sleeping so that he can lie and convince Posthumus that he had been to bed with Imogen. So let's read this scene together. Erica, could you please read Imogen. Quenia, could you please read the lady? Mariana, could you read Iachimo please? It's a very short scene. Did you notice it? Only fifty lines? Isn't that wonderful? Very compact. Only fifty lines. In terms of playing time, if the play lasts two hours and sometimes thirty minutes this scene... (END OF THE TAPE 1 - SIDE A)

Tape 1 Side B

... to announce to the audience. If this was midnight, if this was middle of the night, if this was day, because there was really no way to tell this to the audience. Sometimes, to suggest night,

they would have a torch, or a couple of torches hanging from the back wall, or something like that. But it was very subtle. So whatever else this line is doing here, it is telling the audience that we are in the middle of the night.

Erica: "I have read three hours then; mine eyes
are weak;
Fold down the leaf where I have left; to bed:
Take not away the taper, leave it burning,
And if thou canst awake by four o' the clock,
I prithee, call me. Sleep has seized me wholly"

Then exit Lady. Now Imogen is alone, remember?, Imogen is alone. Helen has left. There is a dapper, there, a candle. You will see all this in the performance. And now she is alone. What does she say?

Erica: "To your protection, I commend me, gods!
From fairies and the tempters of the night
Guard me, beseech ye!"

So she makes a little prayer. It's a pagan prayer. Remember: this is pre-Christian Britain. She is not praying to Jesus or Mary, she is praying to the gods, to the Celtic gods, this is pre-Christian Britain. And it's very ironical, because of course she says: "To your protection I commend the gods from fairies and the tempters of the night". Of course in one minute or sixty seconds later, she falls asleep, and one of the tempters of the night walks right out of that trunk. So this line is still on the audience's mind, when the audience sees the trunk opening and this tempter of the night coming out. So it's very ironical on stage. So sleeps and Iachimo (claps his fingers) out of the trunk.

Mariana: "The crickets sing, and man's o'er
labour'd sense
Repairs itself by rest. Our Tarquin thus
Did softly press the rushes ere the waken'd
The chastity he wounded. Cytherea,
How bravely thou becom'st thy bed!"

Did you notice that he is addressing Imogen in bed? Do you have a note about Cytherea? Yes, you do. What's Cytherea? So he is addressing Imogen and saying to Imogen. "Cytherea, how brave you becomest thy bed". Meaning "Oh, you look so wonderful on this bed". He is addressing Imogen, she is asleep. What else?

Mariana: "fresh lily,
And whiter than the sheets"

Do you understand? He is addressing Imogen. He is saying "What a fresh lily. And whiter than the sheets". Can you see what's happening? He is addressing Imogen directly.

Mariana: That a mighty touch.

Did you see that? If I could only touch. But she will wake up, so he is hesitating. So it's a very sensuous, erotic scene. I am sure you realized. What else?

Mariana: "But kiss: one kiss! Rubies unparagon'd,
How dearly they do't!

It's voyeurism. It's voyeurism indeed. What else?

Mariana: "'Tis her breathing that
Perfumes the chamber thus; the flame of the taper
Bows toward her

Did you notice the image that Shakespeare makes? When you look at the flame of a candle doesn't it flicker like this? It says "the flame of the candle bows toward Imogen". As in reverence for her beauty, her virtuosity. Very good for Imogen, isn't it? What else?

Mariana: "and would under-peep her
lids,
To see the enclosed lights"

So he is the person to find the flame of the candle saying the flame of the candle bows toward hers and would like to pick under her eyelids for and would underpick her lids to see the enclosed lights. To see the eyes. Lights here, this stands for the eyes. Look at her eyes. Through the eyelids. What else?

Mariana: "now canopied
Under these windows, white and azure lac'd
With blue of heaven's own tinct"

So this is because of the eyelashes and the eyes are down. Her eyes under the windows of the eyebrows. This is an image that Shakespeare uses with Cleopatra as well. The windows of the eyes. This. Actually, the eyebrow, not the eyebrow. What do you call this? Eyebrow is up here. Eyelids! OK, Eyelids.

All right. Keep going

Mariana: "But my design"

Do you understand? He had forgotten what he had come there for. He as so in proud by her beauty that he forgot it. Oh, but my desire. Now he remembers "What am I doing here?" Do you understand? Keep going

Mariana: "To note the chamber, I will write all down"

And takes out his tablet, so he has a little tablet. This is before paper or paper was very rare. "Oh, yes, that's right. I remember I was supposed to be writing down what happens, what is in this chamber. So he starts writing down.

Mariana: "Such and such picture; there the window"

Then he makes a little drawing.

Mariana: "Th'adornment of her bed; the arras, figures,
Why, such and such; and the contents o' the
story
Ah, but some natural notes about her body"

So he knows he needs better evidence. So now he is going to pay attention to her body.

Mariana: "Above then thousand meaner moveables
Would testify, to enrich mine inventory
O sleep! Thou ape of death, lie dull upon her"

This is a little bit difficult because now he is addressing sleep. Because she is asleep, right? And he says "Oh, sleep thou ape of death". O sleep, you who imitates death. He is not addressing Imogen now, he is addressing sleep. "Lie dull upon her". Very erotic, isn't it? Because obviously what he would like to be doing is he would like to be lying upon her. And saying, the subtext is that he is envious of sleep, because sleep is lying upon her and he would like to be lying upon her. What else?

Mariana: "And be her senses but as a monument
Thus in a chapel lying. Come off, come off"

So "come off, come off". Do you see what is happening? Taking off her bracelet. That's what he means with "come off, come off". He's trying to take it off, that means the bracelet and what does he say when he's taken off the bracelet?

Mariana: "As slippery as the Gordian knot was hard!"

So it's very hard to pull out the bracelet. It won't come off the Gordian knot was not slippery at all. So this is a paradox. What else?

Mariana: "'Tis mine; and this will witness outwardly
As strongly as the conscience does within,
To the madding of her lord"

So he manages to pull out the bracelet and he keeps it. What else?

Mariana: "On her left breast
A mole cinque-spotted"

With five spots. So he looks at her left breast and sees them all and he writes it down.

Mariana: "like the crimson drops
I' the bottom of a cowslip"

Cowslip is a flower. What else?

Mariana: "here is a voucher;
Stronger than ever law could make: this secret
Will force him think I have pick'd the lock and
ta'en
The treasure of her honour.

Did you understand that? he says "this is going to convince him that I have really deflowered her. What else?

Mariana: "No more. To what
end?
Why should I write this down, that's riveted,
Screw'd to my memory?"

Do you understand? He says "I don't need to write this down anymore. This is engraved in my memory".

Mariana: "She hath been reading
late
The tale of Tereus"

Then obviously he finds the book. Wasn't she reading a book in the beginning of the scene and she asks Helen "Please, mark where I've stopped". So he picks up the book and says "Oh, she had been reading late the tale of Tereus".

Mariana: "here the leaf's turn'd down
Where Philomel gave up"

Do you have a note which is Philomel and the tale of Tereus there in the bottom? It's a tale about rape. So she stops reading right in the moment of the rape. There is a visual rape here also happening. What else?

Mariana: "I have enough:
To the trunk again, and shut the spring of it.
Swift, swift, you dragons of the night, that
dawning
May bare the raven's eye! I lodge in fear;
Though this a heavenly angel, hell is here"

Did you notice that very often in Shakespeare the scenes end with a rhyming couplet. What a couplet that rhymes like this one for example: "May bare the raven's eye! I lodge in fear;
Though this a heavenly angel, hell is here"

He says "I'm in fear because although Imogen is a heavenly angel hell is here. Because he is almost a diabolic figure himself in the middle of the night. At that moment the clock strikes and he comes one, two, three, time, time, exit into the trunk. And that's the end of the scene. So the scene lasts fifty lines. Very brief but very impactful on stage. So can you understand what's happening here? He is collecting the evidence that he needs in order to go back to Rome and show this evidence to Posthumus, win the wager and he doesn't care if this is going to imply Imogen's chagrin or Imogen's bad reputation. Yes, he could not care less. So now that you ... She is so pale, maybe she needs some salt. She is very pale. Did you notice? She is very pale. Now let's do this. Now we are going to look at the scene performed at that Imogen is not Christian and she asks the protection of the gods. Now when Helen Mirren, the actress, performs that line, did you notice anything peculiar as to what was she doing? You know, what was she saying? "I commend me to you all gods". That's not what I mean. I don't mean the verbal language. I mean the stage business. What was she doing at the same time that she was saying ... It wasn't she. She was looking at the bracelet. Didn't it seem to you that she was almost speaking to the bracelet as if she was addressing that bracelet? Now who gave her that bracelet? Posthumus. She is asking for protection to the gods. But in the stage business she is asking for protection from Posthumus as well. You say "Oh, but that's not on the page". No that's not on the page. It's in the performance. This is a hypothesis on which I work. I work on the hypothesis that the language performed signifies in ways to go beyond what is on the paper. This is my hypothesis and this is why I work with Shakespeare in performance. Because it happens all the time. Do you see? But this is a decision on the part of the director, on the part of the actress, because she could have said, couldn't she?, "I commend thee gods". She could have. The language is the same. But the director has chosen to make her give the same line addressing the bracelet to suggest the protection of Posthumus, etcetera. So it could be either way. But you have to decide. Maybe if you are directing the scene you have to tell the actress how she's going to say that line because you could mean different things. Let's look at it again.

Such it is when an actor or an actress does something that's not verbal at the same time that you speak

[SCENE]

So the director has directed the actor to move up close to Imogen and when he says "all rubies unparagon'd" because he means the lips he says "you are going to be very close to her lips and you are going to whisper the line". That's another decision that needs to be made line after line after line after line. How are you going to deliver? Softly? Whispering? Outloud? Near the other actor? Far from the other actor? All of these needs to be decided. There is no indication of any of that on the text. So all of this is called blocking the movement. All of this needs to be decided and it can't be done differently every night. It has to be done more or less the same way night after night. So this is the blocking. He goes up close and he can whisper because if he is too far from her he couldn't whisper.

[SCENE]

Characterization. The way the beard, the hair, the make-up...

Student: Italian?

Italian, no doubt. He is Iachimo. But do you remember? He is the tempter of the night, isn't he? Imogen says "Protect me from the tempers of the night". He comes out of the trunk. Don't you think he looks a bit deadish, with the goatee and the eyes and the shadows, so this is the construction of the character.

Student: No shirt.

No shirt. Very obviously he's been made to look deadish to agree with the language, thus she says tempers of the night he is out of the trunk.

[SCENE]

And now he has never been in that room. So the actor needs to pause all the components, the arras, the story, because he is observing that now so it couldn't be the arras of the story. The pauses are very meaningful.

[SCENE]

More stage business. He pulls out the bracelet and seems to kiss it. This is a decision on the part of the director. There is nothing in the text that says "Iachimo kisses bracelet". You see what I'm saying? So this is a decision that is contrived.

[SCENE]

Did you notice also? It's not just any kind of kiss. It's a special kind of kiss. It's not a kiss like a childish kiss at all. It's an erotic kiss, isn't it? He rubs the bracelet against his lips.

[SCENE]

So my point was to show you how in performance the text acquires compounded meaning. Do you see? We saw a few instances. Imogen addressing the bracelet; the way that Iachimo removes the bracelet from Imogen's arm. So this is the kind of thing that you should pay attention when you watch a play in performance. Now let's look again at the text here. So the moment is over. The next scene is Cloten and Belarius, and you remember Cloten is the prince, is the queen's son and he is very stupid, isn't he? He contrasts with Posthumus so why don't we look at that? But the next working scene that I want to show you was the moment when Imogen wakes up next to Cloten's headless body. So Imogen has had to run away. She disguises herself as a boy, as Phideli, and she is protected by Belarius, Guiderius and Arviragus. Of course she doesn't know that Guiderius and Arviragus are her own brothers. The two princes were kidnapped twenty years earlier. She doesn't know that. And Cloten goes after her because he wants to rape her and he says he is going to rape her wearing Posthumus' clothes because at least once she told Cloten that he wasn't good enough even for Posthumus' clothes. And Cloten is a dandy, you know, he is overly concerned with appearance and clothes, and at that moment in the beginning of the play when she says "you are not good enough to wear my lord's clothes", he says "His clothes? His clothes? What's wrong with my clothes?" You know. He is very worried about clothing and things like that, so he wears Posthumus' clothes and he goes up there. Now I'm looking at Act III, Scene II. It's the bottom of the page 1544. At the bottom. Act III. I'm sorry. Act IV Scene II. Now they are in Wales and enter Belarius, Guiderius and Arviragus and Imogen from the cave. They live in a cave. So they come out of the cave and Imogen of course. They think that's a boy and named Phideli. That's why they refer to Imogen as Phideli and then we discover that Phideli is sick. And during this scene, later in the scene, enter Cloten and Cloten has a row, has a fight, with Guiderius and in the course of this fight Guiderius cuts Cloten's head off. So let's pick up more or less. Do you see where enter Cloten. Line 61 or so. Enter Cloten. So he is looking and says: "I cannot find those runagates. That villain hath mock'd me. I am faint". And then Belarius says... Let's see, would you like to read Belarius and I will ask Graciele to read Guiderius and I will ask Maria Aparecida to read Cloten. So Belarius says "those runagates..."

Student: "Those runagates"

Means he not us? I partly know him; 'tis
Cloten, the son o' the queen. I fear some
ambush

I saw him not these many years, and yet
I know 'tis is he. We are held as outlaws: hence!"

Graciele: "He is but one. You and my brother
search
What companies are near; pray you, away;
Let me alone with him"

Exeunt Belarius and Arviragus. And now Cloten and Guiderius are alone on stage. And
Cloten says.

Maria Aparecida: "Soft! What are you
That fly me thus? Some villain mountainers?
I have heard of such. What slave art thou?"

Yes, Cloten's ignorance contrasts with Imogen's, you see, and Guiderius say

Graciele: "A thing
More slavish did I ne'er than answering
a slave without a knock"

Maria Aparecida: "Thou art a robber,
A law-breaker, a villain. Yield thee, thief"

So Cloten thinks that Guiderius is a thief, you know, in the woods. And Guiderius says.

Graciele: "To who? To thee? What art thou?
An arm as big as thine? A heart as big?
Thy words, I grant, are bigger, for I wear not
My dagger in my mouth. Say what thou art,
Why I should yield to thee?"

Maria Aparecida: "Thou villain base
Know'st me not by my clothes?"

I was telling a moment ago that he is very concerned with clothes and appearance. He says
"Can't you recognize me by my clothes?" And Guiderius says.

Graciane: "No, nor thy tailor, rascal,
Who is thy grandfather; he made those clothes,
Which, as it seems, make thee"

Maria Aparecida: "Thou precious varlet
My tailor made them not"

Graciane: "Hence then, and thank
The man that gave them thee. Thou art some
fool;
I am loath to beat thee"

Maria Aparecida: "Thou injurious thief,
Hear but my name, and tremble"

He is so silly, isn't he? This is very funny on stage.

Graciane: "What's thy name?"

Maria Aparecida: "Cloten, thou villain"

Now did you notice? Because he said "What's thy name?", he says "Cloten, thou villain".
That is my name, Cloten thou villain. And Guiderius says...

Graciane: "Cloten, thou double villain, be thy name"

OK, did you notice? He says "what's your name?" and he says "Aigar, thou villain". Oh,
"Aigar thou villain". This is very fun.

Graciane: "I cannot tremble at it; were it Toad, or Adder,
Spider,
'Twould move me sooner"

He says "I cannot tremble by this name of Cloten thy villain. If your name were Toad. You
know what toad is?"

Student: Sapo

Adder it's a snake, or a spider, I would tremble. But Cloten thy villain doesn't make me
tremble, he says. And then Cloten says...

Maria Aparecida: "To thy further fear,
Nay, to thy mere confusion, thou shalt know
I am son to the queen"

And Guiderius says...

Graciane: "I am sorry for't, not seeming
So worthy as thy birth"

Maria Aparecida: Art not afeard?

Fim da fita 1 - lado B

Tape 2 Side A (Side B is totally blank)

And then Guiderius replies.

Student: "I mean, to man, he had not apprehension
Of roaring terrors; for defect of judgment
If oft the cease of fear"

Now look at this stage direction. It's one of the most famous in Shakespeare. "Enter Guiderius with Cloten's head". It's quite a stage direction, isn't it? There is another stage direction that is very famous in Shakespeare that is in *The Winter's Tale*, a particular character and the stage direction says "Exit pursued by a bear". They mention in the theater how they resolve that. Probably was somebody dressed like a bear. But here we have "Enter Guiderius with Cloten's head". Some head which was probably a head of a dummy or something like that. But imagine the reaction of the audience. Still today it causes quite a frisson in the audience when Guiderius walks back in with Cloten's head.

Student: Are you going to show this?

Yes, we are going to see that. That's the point I want to see. So he brings that head back and the scene continues and then they discover the Phideli is dead. Of course Phideli is not dead. Imogen took the potion and she is just, you know, in a lethargic sleep. And then the scene, in later on in the scene, Imogen wakes up and she finds Cloten's headless body next to her. This is the scene, is the same scene actually on line 290. Imogen awakes, so remember this: Cloten's body doesn't have a head. The boys find Imogene dead. She is not really dead. They think she is. So they put the two bodies side by side. It's the same scene. And then they sing a song because they are very sad. Because Imogen, they think Imogen Phideli has died. And then they exeunt. Look at line 290, line 290.

"Exeunt leave Belarius, Guiderius and Arviragus".

So there is nobody on stage. Are we together? Line 290. There is nobody on stage. Imogen awakes. This is the very famous moment I want to show you. Line 290. The lines are numbered. So let's see. Fernanda, would you like to read what Imogen does? She awakes. Very famous scene.

Fernanda: "Yes, sir, to Milford-Haven. Which is the way?"

Do you remember? Right before she felt asleep she is dreaming that some people were giving her information so that's why she wakes up after the dream. Line 290. OK, keep going.

Fernanda: "I thank you. By yond bush? Pray, how far
thither?
'Ods pittikins! can it be six mile yet?
I have gone all night: Faith, I'll lie down and
sleep"

So she says "I'm tired. I am going to lie down and sleep. And that moment she sees the body of Cloten. She doesn't know it's Cloten's body. She sees this body. No head and she recognizes, she thinks she recognizes the clothes, and the clothes belong to Posthumus. So she thinks it's her husband that has been killed by mountain gangs. So what does she say?

Fernanda: "But, soft! No bedfellow!
O gods and goddesses!
These flowers are like the pleasures of the world;
This bloody man, the care on't. I hope I
dream;
For so I thought I was a cave-keeper.
And cook to honest creatures; but 'tis not so.
'Twas but a bolt of nothing, shot at nothing,
Which the brain makes of fumes".

She thinks "Was I dreaming when I was working, cooking, for these men in the cave?" You know, she is coming back from this lethargic sleep induced by a drug. So she is not very clear-minded.

Student: "Our very eyes
Are sometimes like our judgments, blind. Good
faith
I tremble still with fear; but if there be
Yet left in heaven as small a drop of pity
As a wren's eye, fear'd gods, a part of it!
The dream's here still; even when I wake,
it is
Without me, as within me; not imagin'd felt"

Ant then she looks at the body and she says...

Student: "A headless man! The garments of Posthumus!
I know the shape of's leg, this is his hand,

His foot Mercurial, his Martial thigh,
 The brawns of Hercules, but his Jovial face -
 Murder in heaven? How! 'Tis gone"

Do you see? There is no face. So she is touching the body and she says "Where is the face?" I once talked, discussed this scene with Joan Tears, who is a major actress for the Royal Shakespeare Company and I had seen her in performance doing the scene, and it was very awkward because they had provided her with a dummy and no head and sometimes when the dummy was on the floor the stage there were nights when the leg of dummy would be _____ she had to keep the light and she has to say "a headless man" and then she has to go "his foot Mercurial". She has to touch the feet. "his Martial thigh". She has to touch the thigh and then she has to say "the brawns of Hercules, the muscles, his jovial face is gone. Pisanio, all curses madded Hecuba gave the Greeks..." etcetera, so she thinks Pisanio has lured Posthumus there and has killed him, so she is very angry at this situation, isn't she? But let's see if we can now watch the scene in performance.

[SCENE]

They think it's a boy, right? They think it's Phideli.

[SCENE]

This song is original from Shakespeare's time and the lyrics as well.

[SCENE]

What he sings is "No more the heat of the sun because now you are dead. You don't have to fear the heat of the sun anymore". Let's move on because we are running out of time.

Student: This is your tape?

Yes, but now Betty has a copy. She's made a copy of it. So now we own, the university owns a copy too. So you can see it.

[SCENE]

So this is back in Britain.

[SCENE]

Pisanio.

[SCENE]

I'm trying to find it. This is Posthumus.

[SCENE]

OK, this is the scene right here. This is the scene, you see the headless body?

[SCENE]

This is the woman. They think it's a boy still. They think it's Phideli, but...

[SCENE]

This is towards the end.

It's hard to find it... Do we have time? Let me go back. That scene was when the Roman ambassador meets Phideli and he asks Phideli to page, to come and work for him. Because he sees that Phideli is such a devout page.

[SCENE]

So this is the moment when she is going to take the drug in order to be induced into sleep. Here is the fight. There is Cloten.

[SCENE]

This is the scene I was looking for.

[SCENE]

OK, now, what we are going to do next time is we are going to look at act 5 from the beginning and we will see. First look at the text and then look at the text in performance. It is the same kind of approach, OK? And we will see how we...

End of Tape 2 - Side A

ANEXO 9

Aula do Prof. Dr. Roberto Rocha – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 26 de Março de 2004

Fita 1 Lado A

I have already told you that we don't have any Shakespeare original, we don't have a manuscript by Shakespeare and sometimes a single text has many versions, and this is the case of *Othello* itself. Let's see about the dates of composition, the source and the text ... What text? ... editors.

First of all, data of composition. It's a probable date of composition and a probable date of first performance, right, it's around 1604. Around this year, 1600-1605, Shakespeare wrote his four tragedy masterpieces. Remember ... there is a book by a man called Bradley, *Shakespearean Tragedy*, this book is called *Shakespearean Tragedy*, but it is about and I said, I told you that this Bradley's book which starts the modern Shakespeare criticism. Now, *Shakespearean Tragedy* is about four plays, goes since revolution times, the publication of Shakespearean tragedy in 1904 are considered Shakespeare tragedy masterpieces. One of them is *Othello*. You know the other three.

Students: Macbeth, King Lear

And Hamlet.

Student: *Hamlet*?

Yes. *Hamlet*, according to Harold Bloom, *Hamlet* is the Shakespearean play. Harold Bloom is so (inc) he says it is not us who read *Hamlet* it's *Hamlet* who reads us. ... And we, in Rio now, we can see *Hamlet* and *Macbeth* at the same time and also *Midsummer night's dream*. I went to see *Ensaio for Hamlet* last Friday. It's a very avant-garde. Some people don't like it.

Student: Is there a good film about *Hamlet*?

Yes, you have two British very important films. The first one was directed by Laurence Olivier in the late 1940's and Kenneth Branagh who directed *Much Ado About Nothing*, *Henry V* and also directed what they call a complete *Hamlet*, it's a four and a half hour film. Of course there is not a complete version, this is another version, right?, but it has passages that other films don't have. And last month, in Centro Cultural Banco do Brasil, they showed two Shakespearean films, by a Russian director. There is this version of *Hamlet* by this very important Russian director in which he asked a comic actor to play *Hamlet*. It has absolutely everything to do with because

Hamlet most of the time is a fool in the Denmark world. So he is a (inc). He asked a very popular comic actor, Russian comic actor to play the role.

Let's go back to *Othello*. Now, only in two or three examples Shakespeare wrote original stories. Most of the time he took someone else's story and transformed and adapted into a play. It was not different with *Othello*. The story of *Othello* was first written by an Italian called Geraldini Cinthio. He was an Italian writer and he published a book of short stories which was very common, very common since the publication of *Decameron*, by Boccaccio, it is one of those books of short stories and

Student's intervention: (inc)

Yes, because ... source book

Student's intervention: (inc)

(inc) So Geraldini published his book in Venice in 1566.

Student: What was the title of the book?

The Story of the Moor of Venice. The name Othello is given by Shakespeare. But if you are reading the story, the moor, he doesn't have a name. He is called the moor. Othello (inc) Ah, there is, the first English version, the first known English version of this story by Cinthio was published in England in 1753. So scholars believe that either Shakespeare read Cinthio's original or he read a French translation published in 1584. You have evidence for both. There are some textual similarities between Shakespeare's texts and Cinthio's originals and the French translation. So we don't know which book he read or if he read both of them, both versions. Or if the work, an older English version, which is now lost. It's the third theory about this source. Yes?

Student: *Othello* was first published in England in 1753 and 1584...

The French translation was published. About the text of *Othello* that the editors use, they conflate to make (inc) varied editions of the play. There are three texts of *Othello* that are used as copytexts. None of them were published during Shakespeare's life. The first text is the the First Quarto, also known as Q-1. It was published in 1622, eighteen years after the play was probably written and six years after Shakespeare's death. Now, the scholars believe, that we don't know if there was another quarto before this one of 1622 that is now lost, but they believe that we have this quarto of 1622 because the play had been on stage for those eighteen years. It was a popular play. Now, the following year, 1623, the First Folio or F-1, was published with a slightly different version of *Othello*. Scholars believe that the folio was not based on the quarto, but on Shakespeare's own manuscripts, although they cannot prove it. It's just a theory.

What's a quarto and what's a folio? A quarto is a small book, generally a brochure, not ... with one play only. The First Folio is a thick book with thirty six of the thirty seven known

Shakespeare plays. In Folio 1, a play called *Pericles*, was not included. Now, in 1630 we have the Second Folio with another version of the same play, which scholars believe was written from a copy of Q-1 which was corrected as a result of (inc) there is a comparison, line by line, with F-1. So when you, if you want to act *Othello* now, you have to have in front of you Q-1, F-1 and F-2. And this is one of the most, one of the simplest works, because sometimes you have three or four quartos and the folios, and have to compare all the versions. One of the most difficult texts is *Hamlet*, because Q-1, Q-2 *Hamlet* are so different that editors have to make millions of decisions (inc) what lines are not going to include in the version. That's why we don't have a complete *Othello*, we just have versions of *Othello*.

Student: But these, these versions, first quarto, first folio, What...

There are many volumes of these editions. Not only one. And they were probably published not at the same time. So you have some at the British Museum, some at the Folger Library, some in Oxford, libraries in Germany.

Student: They are using that sources as...

No, not the sources. Those are texts of the play. But you don't have an original text. All editions of *Othello* are a mixing of all these. So you don't have the original, somewhere lost. Every text is edited. And the edition is now a field of study. The edition of Shakespeare's texts is now a very importante field of studies in Europe and the United States. Mainly the feminist branch of textual studies. Why? Because most of the editors were men. And sometimes they would interpret different lines or different passage according to the only views of what men and women are. An example. There is a passage, there is a stage direction in Macbeth when they discover that the king Malcolm is dead in which we have: 'The lady thinks'.

This stage direction is not in any text, in the only text we have this is in Folio I. We don't have folios of Macbeth. If it was not for folio one we wouldn't have it, right? So this stage direction is not there. But one editor decided that. Because someone says: 'Look for the lady' and she fainted. This is an interpretation of the character. She is not strong enough, or she is not true enough, she is a hypocrit, she (inc).

Now *Othello* is a tragedy. Othello the moor text. Do you remember what I said about the Elizabethan conception of tragedy? How the Elizabethans conceived a tragedy?

Student's intervention

All deaths, they don't take place on stage.

Student's intervention

French. ... Racine, what's his name? 17th Century. What is the Elizabethan conception of tragedy?

Student's intervention

Yes, that's very important ... *Othello*. What else?

Student's intervention

Yes, the great Elizabethan tragedy heroes are great individuals. There is one thing that I want you to remember. You remember the Latin goddess called

Student: Fortuna

Fortuna. Fortuna, that's right. What about this goddess?

Student's intervention.

Fortuna's wheel. What will happen? Sometimes you put someone up and then this somebody could lose Fortuna's favour and would go down. And so what is the Elizabethan conception of tragedy? It's a story that tells what?

Student's intervention

The fall of what? Any man?

Student: Important hero.

Importante hero. So this hero was an important man. So let's qualify this importance. Why was the hero important?

Student: Because he had power .

Yes, he is powerful. Right. What else? He was powerful, was rich. But middle-class men can be very rich and powerful. But can he be the hero of Elizabethan tragedy? Only the middle-class domestic tragedy, but not in a tragedy like *Othello*.

Student's intervention

Yes, they need to belong to the highest social ranks. They will be princes, and noble men. They were part of the aristocracy. Does *Othello* fit this pattern? Is he a typical Elizabethan hero. Why not?

Student's intervention

He is a lord. Yes, he creates a ambiguity and it can be explored when you read *Othello* through the eyes of thinking about race problems in early modern Europe.

Student's intervention

Yes, he is a stranger. He doesn't belong to the world of Venice.

Student: He achieves that condition.

What condition?

Student's intervention.

Yes, he is a general. But he is not only a general. He is more than that. From act II on the play takes place in Cyprus. Why?

Student's intervention

The only man in Venice who could face the Turks was Othello. So in a sense Venice depends on him what makes him very powerful. Because he was a general, we believe he is what? Courageous, he is the leader. Does the text tell more about him? First of all it takes some time for Othello to appear on stage. But Iago and Roderigo and Brabantio, they all talk about him. Everything they say is very negative. What they say about Othello at the beginning is very very negative, we expect something negative, because we don't know the characters when we start reading the play or start seeing a performance. But when Othello himself appears in act 1 scene 2, what does he say? Do you remember? Let's read. Because the best part of all is to read. So let's see what Othello says, see what he says, read what he says. So it's act 1, scene 2, page 11, lines 17-26. He says:

My services which I have done the signiory
Shall out-tongue his complaints.

Of course he is referring here to Brabantio who is complaining very angrily against Othello's and Desdemona's marriage. He cannot accept his daughter to be married to a Negro, a moor. He thinks that Othello has witchcrafted, has used withcraft. That's the only reason he can conceive that his daughter educated as she was, a Venetian lady, would marry a moor. They respect him as a general and a noble man, but they will not accept him as part of the Venetian society. But it's very ambiguous because Venice depends on Othello. But let's see what he says. And this is exactly what is intended in his first sentence of Othello in the speech.

My services which I have done the signiory

Shall out-tongue his complaints.

So they need me very much. So it's more important for them to have me than expell me because of my marriage.

'Tis yet to know
Which when I know that boasting is an honour,
I shall promulgate

(Now pay attention)

– I fetch my life and being
From men of royal siege; and my demerits
There is my deserves and my works
May speak unbonneted to as proud a fortune
As this that I have reach'd.

So first of all, he is a man of princely origin, but also he is deeds, everything he has done in his life proves that he is a man of honour, a noble man, the only noble man, at this time. So you have to imagine the actor performing his lines, it's very important to imagine the actor performing his lines, and we have to link it to the whole development of the play itself, not only to the papers of Othello's ... he is a great man. He is a great, not only in social rank, he is a great man because he is a noble man, truly noble man, although black. This my last sentence was very racist. He is noble although he is black. In good Portuguese it's translated by 'ele é um negro de alma branca'. You are laughing but it's serious. It's funny words. It's very racist. Racism is our Brazilian smooth and cordial racism. We like you blacks, but stay where you are. I never told you that for years and years in Brazil, Othello was played by white actors painted black. (inc) *A Cabana do Pai Thomas* com Sérgio Cardoso.

Sérgio Cardoso foi um dos maiores atores brasileiros, vocês sabem, né? Sérgio Cardoso, ele fez Hamlet aos 22 anos, no Teatro do Estudante do Brasil, foi simplesmente uma coisa que revolucionou o teatro. Ele depois de trabalhar em televisão, em novela, ele fez essa novela, *A Cabana do Pai Thomas*, que era uma adaptação de um romance americano, que foi um sucesso enorme e ele fazia o pai Thomas, pintado de preto, (inc) *Pai Thomas*, aquela coisa que todo mudo achava (FIM)

Fim do lado A

Lado B

Let's go back. So it's important that we imagine how the actors are going to perform, the dignity, It is important to build the character, so that we understand the tragedy of Othello, the fall of this great man.

Now, Othello is the hero, is the protagonist, but in order to have drama, you have to have a conflict. So you have to have antagonists. Now. Who is Othello's antagonist?

Student: Iago

I think we need one more, complex, (inc) because Brabantio is also Othello's antagonist and he is not as important in the play as Iago, (inc) if it wasn't for Iago, there wouldn't be an Othello. There is: the play only exists because Iago.

Student's intervention

Good question. Because Iago cannot be (inc).

Student's intervention

Othello and Iago? This is a very interesting reading of the play. Saying how important. But Iago, he exists, so that the tragedy, is not the tragedy of Iago, it's the tragedy of Othello. It's Iago who makes the tragedy happen.

Student's intervention

For sure, that's right. And by doing this he makes the story happens. His main function is to make the story happen. If it was not for him, there wouldn't be any tragedy of Othello.

Student: So a good story has to have a good conflict?

Yes. Let's leave it in suspense. Because I think things are more complex than this. Because maybe one of, another function of Iago is to make the tragic fall of Othello. Tragedy (inc) because there is one thing in the character, in the hero, that leads him inevitably to tragedy. In *Othello*, what is it? Jealousy.

Student: I think he wants to prejudique [sic] everybody.

(inc) Good question. What's Iago's real reason to do what he does?

Student's intervention

He was not chosen as the Othello's lieutenant. Is this the only reason?

(INC)

There is another one. He says he loves Desdemona. There is another one. So we have three reasons lying. The first one. The first appears right at the beginning of the play, page 1, line 5-37. Not as long as that. It's line, let's begin by line 7. He says (inc), because Roderigo (inc) because he had told him that Othello has married Desdemona. (inc) the middle of conversation (inc) and in very tense moment. How we know this? Because the first word that Roderigo says is "Tush". So it begins in a very tense moment. They are arguing. So Iago is trying to make his point. He says:

The great ones of the city
 In personal suit to make me his lieutenant,
 Off-capp'd to him; and, by the faith of man,
 I know my price, I am worth no worse a place.
 But he, as loving his own pride and purposes,
 Evades them with a bombast circumstance
 Horribly stuff'd with epithets of war;
 (And, in conclusion,
 Nonsuits my mediators; 'For, certes', says he
 'I have already chose my officer'.
 And what was he?
 Forsooth, a great arithmetician,
 One Michael Cassio, a Florentine
 A fellow almost damn'd in a fair wife,
 That never set a squadron in the field,
 Nor the division of a battle knows
 More than a spinster; unless the bookish theoretic,
 Wherein the toged consuls can propose
 As masterly as he – mere prattle, without practice.
 Is all his soldiership. But he, sir, had the election;
 And I, of whom his eyes had seen the proof
 At Rhodes, at Cyprus, and on the other grounds
 Christian and heathen, muyst be be-lee'd and calm'd
 By debtor and creditor – this counter-caster,
 He, in good time, must his lieutenant be,
 And I, God bless the mark! his Moorship's ancient.

Now we see, can you notice here there is a touch of envy, of a malice, in everything that Iago says. So Iago is a hypocrit. We perceive imediately that the more he is on stage he is envious, he is malicious, but at the same time he is, ah, he is.
 Student: Ironic.

More than ironic, he is.

Student: Sarcastic.

Sarcastic. All the other characters. Cassio, Emilia, even Emilia, Othello, for sure, Desdemona, the Duke of Venice. They all think of him as, they call him "honest Iago", which is the supreme irony of this play. They make irony of his name. (inc) absolutely delicious. Which makes this character one of the greatest characters of the theater. Imagine to create this character. And acting must be very good. E por falar nisso, quem fez um Iago maravilhoso e um Othello muito bom, Iago não, Othello, muito bom na televisão, foi o, aquele ator negro, por ser negro ele fez poucos papéis como protagonista. Mas ele fez pelo menos dois maravilhosos. Foi esse, o Othello, ele fez um especial da Globo chamado *Othello de Oliveira*, a Aimara estudou este e fez também um filme muito bom chamado *A Rainha Diaba*, que ele faz a Rainha Diaba. Ele é um ator assim, magistral, e esse (inc) racial marcou tão grande o Milton Gonçalves (inc) Rei Lear negro (inc) um papel pequeno.

So here we have the first reason why Iago hates the moor. Now let's have a look at the second reason.

Student: So the first reason is envy.

Yeah, he envies Cassio, Othello's lieutenant. The second reason why he hates the moor. It's on page 37, act I, scene III.

Student: Roberto, but if he hates the moor, (inc) lieutenant.

Those are only excuses. This is the reason, there are so many... Because Iago is evil, he is like a metaphysical character, he represents evil itself. Evil that exists in the Venetian society and the evil that is inside Othello himself. He creates the context, he creates the situation, in which Othello (inc) See? That's why I say that if it wasn't for Iago that wouldn't exist Othello. Let's say with Iago, Shakespeare had the personified evil. some critics link Iago with a character of older misteries, that's the devil itself. And now remember it is the devil who makes the god's temptations, he is the most, not the hero, he is a character who makes everything happen. A Laura de Celebridade (inc) Maria Clara é ridícula. Ela prejudica tanto (inc) aquilo é ridículo. É aquilo que eu falei antes. Se não houvesse a Laura não teria drama nenhum. E ela não é a heroína da história. Ela é um daqueles personagens que constróem, costuram a trama de uma novela. Como o Iago costura a trama do Othello. So the second reason why, I was saying, is on page 37, line 371. He says.

"I hate the moor.

And it is thought abroad, that 'twixt my sheets

He has done my office: I know not if't be true;

(It doesn't matter. He hates him anyway)

But I, for mere suspicion in that kind,

Will do as if for surety.

(This will give the exact picture of who Othello is)

He holds me well;
The better shall my purpose work on him.
Cassio's a proper man: let me see now:
To get his place and to plume up my will

(Once again, what is the base of envy? So he wants to get the place of someone)

In double knavery--How, how? Let's see--
After some time, to abuse Othello's ear
That he is too familiar with his wife.
He hath a person and a smooth dispose
To be suspected, framed to make women false.
(Now here he paints a very objective picture of Othello)
The Moor is of a free and open nature,
That thinks men honest that but seem to be so,

A question: for who do you think Iago is (inc) To himself? It's a possibility if we work inside the realistic, naturalistic conventions. This is not realistic theater. This is Elizabethan theater. Iago is doing two things. He is creating his plot and at the same time he is seducing the audience.

Student's intervention.

Because we have, this is not realism, this is not naturalism, as we understand the word, this is Elizabethan theater. Nowadays when people perform Iago in Elizabethan theater we believe the actor would in a sense, be a part of the character, and speak to the audience directly, this is the way which makes the play more successful. Another example of a character like Iago is Richard III. Não sei se vocês viram um filme de *Ricardo III*. Você viu a peça, não viu? Você viu que em vários momentos, falam diretamente com a platéia, olhando para a platéia, falando para ela, está na hora de fazer isso. Esse how no sistema realista, na poética norte-americana (inc). Esse é um tipo de drama muito popular. Vocês podem ver isso no Zorra Total.

O Tom Cavalcante, ele fala o tempo todo com a câmera. Ele faz, ao mesmo tempo em que ele interpreta ele está mostrando 'eu estou interpretando' e como ele fala para a câmera, ele se relaciona com a câmera como se a câmera fosse o público. Ele fala com a câmera, vários atores do mesmo programa se valem dessa técnica, isso é típico do teatro popular. O teatro popular está o tempo todo, não tem essa coisa de quatro paredes. Essa comunicação direta do ator com o público e isso era muito vivo ainda em Shakespeare. ... Open Theater, do Public Theater, do (inc), cada vez mais vai abandonando o popular, vai se elitizando cada vez mais.

OK, so this is the second one. Let's see the last reason. Sorry. It's act II scene 1, page 53, ok, ela acabou de me tirar de cena, mas só pra terminar com isso, com o que eu estou falando aqui, no final da peça, o que é que nós temos? Othello. Perguntem aí quem fez isso (inc)

Act 5 Scene 2, page 187. Iago says:

"Demand me nothing
What you know you know
From this time forth
I never will speak a word"

Na próxima aula nós vamos ver como Iago usa a palavra de forma magistral (inc) uma cena só, uma cena que o Iago (inc) mal dentro de Othello.

ÍNDICE DE PEÇAS DE SHAKESPEARE

1. Tragédias

Romeu e Julieta - Romeo and Juliet
Macbeth – Macbeth
Rei Lear – King Lear
Hamlet – Hamlet
Otelo, o mouro de Veneza – Othello
Tito Andrônico – Titus Andronicus
Júlio César – Julius Caesar
Antônio e Cleópatra – Antony and Cleopatra
Coriolano – Coriolanus
Tróilo e Créssida – Troilus and Cressida
Timão de Atenas – Timon of Athens

2. Comédias

Sonho de uma noite de verão – A Midsummer Night’s Dream
Tudo está bem quando acaba bem – All’s Well That Ends Well
Como gostais – As You Like It
Cardenio (perdida) - Cardenio
Cimbelino – Cymbeline, King of Britain
Os trabalhos de amores perdidos – Love’s Labour’s Lost
Love’s labour’s won (perdida)
Medida por medida – Measure for Measure
O mercador de Veneza – The Merchant of Venice
As alegres comadres de Windsor – The Merry Wives of Windsor
Muito barulho por nada – Much Ado About Nothing
Péricles – Pericles
A megera domada – The Taming of the Shrew
A comédia dos erros- The Comedy of Errors
A tempestade – The Tempest
Noite de Reis – Twelfth Night, or What You Will
Os dois cavalheiros de Verona – The Two Gentlemen of Verona
Os dois nobres parentes – The Two Noble Kinsmen
Conto de inverno – The Winter’s Tale

3. Históricas

Rei João – King John

Eduardo III – Edward III

Ricardo II – Richard II

Henrique IV, parte 1 – Henry IV, part 1

Henrique IV, parte 2 – Henry IV, part 2

Henrique V – Henry V

Henrique VI, parte 1 - Henry VI, part1

Henrique VI, parte 2 - Henry VI, part 2

Henrique VI, parte 3 – Henry VI, part 3

Richard III

Henry VIII (Talvez escrita em colaboração com John Fletcher).

ÍNDICE DE FOTOS

INTRODUÇÃO – O teatro Swan: uma cópia de Aernout van Buchel, do desenho feito por volta de 1596 por Johannes de Witt, um visitante alemão a Londres. Fonte: William Shakespeare: The Complete Works – Oxford	10
CAPÍTULO 1 – <i>Jornal O Globo</i> , segundo caderno, 26 de junho de 2000. Montagem da chamada para o artigo com a foto exibida dos protagonistas da novela “ <i>O cravo e a rosa</i> ” exibida pela primeira vez em 2000 pela Rede Globo de Televisão. Os atores são Adriana Esteves e Eduardo Moscovis	32
CAPÍTULO 2 – Capa do <i>Primeiro Fólio</i> , publicado em 1623 e Capa de uma recente edição do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i> , de Paulo Freire, publicado pela primeira vez em 1960	74
CAPÍTULO 3 – Capa da edição da peça <i>A Tempestade</i> - NO FEAR SHAKESPEARE	107
CAPÍTULO 3 – Alunos da Universidade Federal do Piauí representando a peça <i>Rei Lear</i> , e alunos da Universidade de São Paulo assistindo a uma aula teórica	108
CAPÍTULO 3 – Manifestação dos alunos da FFLCH/USP durante a greve estudantil que durou três meses (1º sem. 2002)	149
CAPÍTULO 4 – Cópia da capa do folder do espetáculo <i>Sonho de uma noite de verão</i> , do grupo carioca NÓSDOMORRO. Temporada São Paulo – Outubro/2004. Teatro Augusta	157
CAPÍTULO 4 – <i>A megera domada</i> . Com Elizabeth Taylor e Richard Burton. 1967, renovado em 1995 pela Columbia Pictures industries, Inc. 122 min. Produção Burton-Zeffirelli	165
CAPÍTULO 4 – <i>O mercador de Veneza</i> . Com Al Pacino e Jeremy Irons. 2005. 130 min. Direção de Michael Radford	165
CAPÍTULO 4 – <i>Otelo</i> . Com Orson Welles. 1952. 93 min. Preto e branco. Dirigido por Orson Welles	165
CAPÍTULO 4 – <i>Romeu e Julieta</i> . Com Leonardo DiCaprio e Claire Danes. 1996. 120 min. Direção de Baz Luhrmann	165
CAPÍTULO 4 – <i>Hamlet</i> . Com Mel Gibson e Glenn Close. 1990. 134 min. Dirigido por Franco Zeffirelli	165
CAPÍTULO 4 – <i>Shakespeare Apaixonado</i> . Com Gwyneth Paltrow e Joseph Fiennes. 1998. 124 min. Direção de John Madden. (“Shakespeare Apaixonado é uma comédia romântica passada em 1590, contando a história por trás da criação da maior história de amor de todos os tempos – Romeo e Julieta.”)	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Cópia da capa do folder do espetáculo teatral <i>As Fidalgas</i> , uma adaptação da peça shakespeariana <i>Os dois fidalgos de Verona</i> . Representado em São Paulo no Centro Cultural Vergueiro - São Paulo, em março de 2004	189