

# A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA LEITURA DE REI LEAR A PARTIR DO DESLOCAMENTO DO CONCEITO DE CATARSE<sup>1</sup>

Caroline Dambrozio Guerra<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta um percurso de leitura da obra *Rei Lear*, de William Shakespeare (1564-1616), partindo-se do pressuposto de que a leitura dos clássicos, na educação básica, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e para a ampliação de suas percepções da realidade. Para tanto, desenvolve-se uma abordagem do texto literário pautada na relação simbólica existente entre os dois enredos que compõem a obra em questão, de maneira a ressaltar o diálogo empreendido entre eles e, por extensão, o diálogo empreendido por eles também com o mundo dos alunos. Acredita-se que, por meio de um deslocamento do conceito de catarse, seja possível perceber a leitura literária como uma forte aliada na formação pessoal e social dos alunos, indo ao encontro do efeito humanizador da literatura, apresentado por Candido (2004).

**Palavras-chave:** Catarse. Ensino de literatura. Literatura clássica universal. Humanização.

## THE IMPORTANCE OF THE CLASSICS AT THE BASIC EDUCATION: A READING OF *KING LEAR* FROM THE DISPLACEMENT OF THE CATHARSIS CONCEPT

**Abstract:** This work presents a Reading rout of the William Shakespeare's work *King Lear*, starting from the assumption of the classic's reading at the basic education is fundamental to the personal and social development of the students and to the enlargement of their reality's perceptions. Therefore, it develops an approach of the literary text ruled in the symbolical relationship existing between the two plots that make the work in question, in order to highlight the dialogue undertaken between their and by extension the dialogue undertaken by their also on the students' world. It is believed that through a displacement of the catharsis concept be possible to perceive the literary reading as a strong ally in the social and personal formation of the students, going to meet the humanizing effect of the literature, stated by Candido (2004).

**Keywords:** Catharsis. Literature teaching. Universal classic literature. Humanization.

---

1 Inicialmente, este texto foi apresentado como requisito para obtenção de aprovação na disciplina Seminário de Autor em Literatura I, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ministrada pelo Prof. Dr. Lawrence Flores Pereira, no primeiro semestre de 2019. Agradeço as excelentes discussões mediadas pelo professor e a abertura para que reflexões como a apresentada neste texto tivessem espaço em nossa trajetória acadêmica. O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestranda em Letras, Estudos Literários (UFSM). E-mail: carolinedgg@outlook.com

## Considerações introdutórias

Na Royal Shakespeare Company, acreditamos que a obra de Shakespeare pertence a todos, pois é uma parte importante da nossa herança cultural comum: uma herança à qual todos os alunos devem ter acesso. Ao explorar alguns dos principais temas e ideias que aparecem ao longo das peças de Shakespeare, esperamos que este material ajude seus alunos a descobrir a relevância dessas obras para suas vidas, e que os ajude a ter uma compreensão mais profunda de nós mesmos, do outro e do mundo em que vivemos. (Gregory Doran, Diretor Artístico, Royal Shakespeare Company). (GILES et al., 2016, p. 4).

Tendo em vista a abordagem escolhida e o caminho de escrita percorrido neste texto, bem como a eleição de *Rei Lear*, de William Shakespeare (1564-1616), como texto literário para focalização, faz-se necessário justificar algumas das propostas de leitura aqui desenvolvidas. A citação acima apresentada faz parte do material didático “Shakespeare vive nas escolas”, elaborado pelo British Council e pela Royal Shakespeare Company (RSC), para comemorar, em 2016, o aniversário de 400 anos da morte de William Shakespeare. Vale ressaltar, da citação de Gregory Doran, a importância, para a vida dos alunos da educação básica, dos principais temas desenvolvidos por Shakespeare, já que eles proporcionam “uma compreensão mais profunda de nós mesmos, do outro e do mundo em que vivemos.” (GILES et al., 2016, p. 4).

O material didático auxilia os professores a vislumbrarem Shakespeare como um autor que ainda hoje pode – e deve – dialogar com todos os seus leitores e espectadores, independentemente de qualquer especificação, pois os temas tratados por ele dizem respeito à experiência humana de maneira universal: “algumas das questões, temas e ideias das peças de Shakespeare [...] permanecem relevantes e atuais em nossas vidas, onde quer que estejamos no mundo.” (GILES et al., 2016, p. 2). Dessa forma, a sistematização desenvolvida no material coloca em

evidência alguns desses temas universais, elencando cinco tópicos-chave: “Liderança e poder”, “Família e relacionamentos”, “Identidade e igualdade”, “Sorte e destino” e “Justiça e normas”. *Rei Lear*, apesar de ser, entre as obras de Shakespeare, uma das peças menos trabalhadas nas escolas, perdendo espaço para *Hamlet* e *Romeu e Julieta*, por exemplo, figura como possibilidade de análise no segundo grande tema: “Família e relacionamentos”, uma vez que seu enredo permite tal abordagem.

Além desse material, compreendido como um conjunto de propostas a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades, os objetivos e as características de cada contexto específico de ensino, faz-se relevante apresentar um resultado de sistematização de ensino de literatura já desenvolvido em sala de aula. Isso porque, muitas vezes, pode-se perceber uma proposta de ensino, principalmente relacionada a práticas de leitura, como uma possibilidade genérica e ilusória, acabando por dificultar sua real dinamização. Nesse sentido, um relato de uma experiência já desenvolvida, cuja reflexão posterior apresentou bons resultados, é também uma forma de justificar a abordagem sugerida neste texto e de intensificar sua importância enquanto prática de leitura necessária em sala de aula.

No ano de 2018, ainda cursando a licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi possível, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, elaborar o projeto “Ler ou não ler – eis a questão... Os clássicos de ontem interpretados nos dias de hoje” e dinamizá-lo com uma turma de 1º ano do ensino médio, em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. Como se pode depreender do título, ele faz alusão à clássica citação *To be or not to be – that is the question*, de William Shakespeare, de forma a problematizar uma questão escolar bastante presente nos debates sobre o ensino de literatura

em sala de aula: a seleção de o que ler com os alunos.

De maneira geral, a proposta apresentava uma possibilidade de aproximação entre o “mundo dos alunos” e o “mundo dos clássicos”, com vistas a interpretar as diferentes manifestações literárias sob um viés crítico e consciente de um leitor literário. Para tanto, optou-se por trabalhar com os temas apresentados em *Hamlet*, de forma a olhá-los como tópicos que norteiam nossas reflexões em relação ao humano e aos sentimentos universais, mesmo que já no século XXI. Apesar de não ter sido possível trabalhar com a dramatização/encenação da peça, devido ao pouco tempo destinado à realização da atividade, alcançou-se a elaboração de um planejamento didático de maneira a suprir as necessidades requeridas por uma leitura atenta da obra. Sumariamente, as atividades partiram dos seguintes procedimentos de dinamização:

1. visualização de um episódio da série de animação norte-americana *The Simpsons*<sup>3</sup>, que aborda, de forma irônica, o enredo de *Hamlet*;

2. leitura da cena V do ato I da peça, em cinco versões diferentes<sup>4</sup>;

3. seleção dos principais temas da obra a partir do mecanismo de elaboração de mapa mental e posterior votação, no grande grupo, dos três principais temas;

4. produção textual de minicontos<sup>5</sup> a par-

3 O episódio está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O41bHX7kUPU>. Acesso em: 17 jun. 2019.

4 MATTHEWS, A. *Hamlet: histórias de Shakespeare*. Recontada por Andrew Matthews; ilustrada por Tony Ross; traduzida por Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Adaptação e ilustrações Equipe East Press; tradução de Adriana Kazue Sada. Porto Alegre: L&PM, 2014. (Coleção L&PM Mangá).

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Alexei Bueno; ilustrações de Emma Vieceli. Rio de Janeiro: Galera Record, 2011. (Mangá).

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2018.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Versão em quadrinhos por Wellington Srbeek & Alex Shibao. São Paulo: Editora Nemo, 2013.

5 O gênero textual miniconto, além de dialogar com os objetivos específicos do projeto, havia sido trabalhado anteriormente com a turma, por isso sua escolha.

tir dos três temas selecionados, de forma a aproximá-los aos nossos dias atuais;

5. organização de livretos contendo os minicontos;

6. impressão em gráfica do material elaborado.

Embora bastante específica, a atividade envolvendo uma obra clássica (o texto *Hamlet*, de Shakespeare) foi muito significativa para os alunos. Além de ficarem interessados e envolverem-se com todas as etapas do desenvolvimento do projeto, eles também interagiram de forma expressiva no momento de leitura, e muitos deles leram a obra completa depois, o que complementou ainda mais a proposta apresentada e atingiu um dos grandes objetivos da disciplina de literatura no ensino médio: a de formar leitores literários autônomos. Vale ressaltar que a utilização do vídeo introdutório foi bastante interessante, pois ele criou, de maneira lúdica e bastante próxima aos alunos, uma primeira aproximação com o enredo da obra, configurando-se como uma motivação à leitura do texto. A imagem a seguir ilustra o resultado final das atividades:

Figura 1 – Capa do livreto



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse caminho, o objetivo de citar, neste texto, tanto o material didático de propostas, elaborado pela British Council e pela Royal Shakespeare Company (RSC), quanto um resumo de uma dinamização de projeto envolvendo uma obra clássica justifica-se pelo simples fato de que o nome de Shakespeare deve, sim, estar presente nas salas de aula das escolas de educação básica. Se ele é tido como o mais influente dramaturgo do mundo, alcançando diferentes espaços e lugares durante séculos, por que lhe negar um lugar na escola? Por que negar aos alunos da educação básica o direito de conhecê-lo?

Buscando contribuir para a sistematização de abordagens outras em relação à obra do autor, este texto busca, por meio da apresentação de um percurso de leitura da obra *Rei Lear*, de Shakespeare, afirmar e intensificar a argumentação de que a leitura dos clássicos é fundamental na formação escolar dos alunos. Além disso, a presença dos textos clássicos nas escolas está respaldada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dialoga com o efeito de humanização da literatura, apresentado por Candido (2004). Para desenvolver a defesa dessa proposta, parte-se de uma leitura que enfatiza a relação simbólico-comunicante entre os dois enredos que compõem a obra literária em questão, além de se atentar para a importância da “catarse” na compreensão desses fenômenos, a partir de um deslocamento desse conceito para o meio educacional.

## A BNCC e a leitura dos clássicos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à etapa do ensino médio, foi homologada em 14 de dezembro de 2018. Em conjunto com o documento homologado em 20 de dezembro de 2017, que diz respeito às etapas de educação infantil e ensino fundamental, tem-se a versão final da BNCC, que visa a funcionar como um

parâmetro para toda a educação básica brasileira. Sendo um documento de caráter normativo, ela define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua inserção em ambiente escolar.

Tendo em vista que a BNCC apresenta, em sua estrutura, as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, para o ensino médio, não são definidos, explicitamente, conteúdos a serem trabalhados em cada etapa específica de aprendizagem:

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades [...]. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências [...], podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação. (BRASIL, 2018, p. 501).

Dessa forma, como o próprio nome do documento já sugere, ele funciona como uma base, como um ponto de partida para a elaboração dos currículos a serem trabalhados em cada contexto específico de aprendizagem. Em relação à literatura, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, ela possui um lugar especial na BNCC. Apesar de diluída em um dos grandes componentes da área<sup>6</sup>, o de Língua Portuguesa, ela é referida, em diversos momentos, como essencial para a formação dos alunos:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 499).

<sup>6</sup> A área de Linguagens e suas Tecnologias é estruturada em quatro componentes principais: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. (BRASIL, 2018).

Como é possível perceber, a BNCC enfatiza a importância da leitura do texto literário como atividade nuclear das aulas de literatura. Essa perspectiva de abordagem do texto literário vai ao encontro do que o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov apresenta em sua obra *A literatura em perigo* (2009). O autor, ao discutir e problematizar o estudo *da* obra e o estudo *sobre* a obra, enfatiza a importância do texto literário e de sua leitura como o centro do ensino de literatura, um caminho que, em sua opinião, nunca deveria ter sido abandonado.

Além disso, a BNCC também confere destaque para a leitura dos “clássicos”. Um dos objetivos do campo artístico-literário é a ampliação do repertório de leituras e a seleção de obras significativas para os alunos<sup>7</sup>. A propósito, Calvino (2007), em seu livro *Por que ler os clássicos*, apresenta, após discutir as diversas nuances que giram em torno da ideia de “clássico”, uma resposta definitiva para a pergunta central que dá nome à sua obra: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos.” (CALVINO, 2007, p. 16).

Nesse caminho, a Base define como um dos parâmetros para a organização curricular: “Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.” (BRASIL, 2018, p. 524, grifo nosso). Como se pode perceber, a BNCC abre espaço para o trabalho com outras literaturas, para além da já focalizada literatura brasileira. Além disso, a ênfase na leitura de clássicos leva a uma ampliação da discussão da

importância dos clássicos literários universais na formação dos alunos. Essa abertura precisa ser legitimada e levada em consideração no momento de planejamento dos currículos escolares, uma vez que, agora, não há mais desculpas para se fugir da leitura, nas escolas de educação básica, de textos literários clássicos e, mais do que isso, universais.

Se esse espaço para a presença de textos como os de Shakespeare está disponível na escola, resta saber argumentar por que ele é tão importante, haja vista a extensa lista de nomes consagrados aos quais seria possível se debruçar em sala de aula. A obra atribuída a Shakespeare é conhecida por promover, ao longo do tempo, reflexões sobre temas universais que fazem parte da existência humana, configurando-se como uma obra que faz parte de um patrimônio mundial. Apesar de as peças shakespearianas não terem sido escritas com vistas à sua leitura, enquanto materialidade literária escrita, e sim para serem encenadas, elas seguem ganhando espaço nas mais diferentes esferas da sociedade. Seus textos são extremamente ricos em diversos aspectos a serem explorados a partir de uma leitura atenta, o que deve ser mediado, em sala de aula, pelo professor.

Embora escrita há séculos, a obra shakespeariana permanece atual porque atravessa todas as épocas, provocando reflexões e inspirações em todas as gerações, graças ao seu poder de tocar nos sentimentos universais, inerentes à condição humana:

King Lear has often, and rightly, been regarded as a sublime account of the human condition. Words like ‘timeless’ and ‘universal’, so often used as virtual synonyms for ‘Shakespeare’, here find a fitting place. In the twentieth century in particular the celebrity of the play soared.<sup>8</sup> (GARBER, 2004, p. 575).

7 “No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilarão como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.” (BRASIL, 2018, p. 523).

8 “Rei Lear tem sido considerado, frequente e corretamente, como um sublime relato da condição humana. Palavras como ‘atemporal’ e ‘universal’, tão frequentemente usadas como sinônimo virtual para ‘Shakespeare’, aqui encontram um lugar apropriado. No século XXI, em particular, a celebridade da peça elevou-se.” (GARBER, 2004, p. 575, tradução nossa).

Dessa forma, “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2008, p. 13). É essa uma das relações entre a obra que se torna clássica e a vida cotidiana: ela trata de grandes conflitos do desenvolvimento da humanidade. A produção atribuída a Shakespeare impressiona, nos dias de hoje, pelo grau de conhecimento da natureza humana, ao abordar temas que sempre ressurgem em relação ao humano – amor, ódio, traição, ambição, família, angústia, poder, relacionamentos etc. São todos temas que compõem a natureza humana e, volta e meia, aparecem em reflexões diárias e cotidianas, fazendo-se presentes na vida de todos.

Tendo isso em vista, é nesse caminho que se deve pensar a literatura, a partir da leitura de obras clássicas, como um meio para se alcançar a “catarse”, esta entendida como uma reflexão e uma autorreflexão desses temas universais desenvolvidos pelas obras. Acredita-se que os clássicos oferecem um processo de reflexão e autoconhecimento sobre as formas de percepção do mundo e do outro, promovendo, a partir do diálogo com conflitos universais, uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano e ser social. A ampliação de percepções da realidade, bem como de outras formas de ver e ser visto no mundo, é o caminho possibilitado pelo diálogo com a literatura clássica, e, por conseguinte, também com a literatura de Shakespeare.

## O conceito de catarse e seu deslocamento

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), um dos primeiros a definir o conceito de tragédia, apresenta a catarse como uma finalidade/essência desse tipo de representação:

É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e terror, opera a catarse própria dessas emoções. (ARISTÓTELES, 2014, p. 24, grifo nosso).

Como é possível perceber a partir da tradução de Jaime Bruna, há muito o que ser discutido e ampliado a partir do postulado inicial de Aristóteles. Até hoje, é difícil haver um consenso em relação ao que seria a “depuração”, a catarse dessas emoções (terror e piedade). Entretanto, esses dois efeitos são e devem ser sempre mantidos para se pensar o trágico na literatura e, à vista disso, também na arte. Para iniciar a discussão a respeito da conceituação de catarse, apresenta-se, a seguir, um recorte da definição do vocábulo presente no dicionário:

Catarse (ca·tar·se) sf

1 filso De modo geral, na filosofia grega da Antiguidade, corresponde a um processo de libertação ou purgação, da alma e do corpo, de tudo aquilo que é estranho à essência ou à natureza de um indivíduo e que, por isso, o perturba ou corrompe.

2 filso Na concepção platônica, representa a libertação da alma em relação ao corpo e aos prazeres; isto é, já em vida, a alma se retira das atividades físicas e renuncia aos desejos e paixões, aguardando a separação total que se realiza com a morte.

3 filso No aristotelismo, fenômeno estético de efeito purificador, espécie de libertação ou serenidade, que a poesia e, em especial, o teatro e a música provocam no homem, proporcionando a descarga de conflitos de ordem emocional ou afetiva.

4 por ext, teat Efeito benéfico de purificação do espírito do espectador por meio da purgação dos sentimentos de terror ou piedade proporcionado pela contemplação do espetáculo trágico.

5 rel Ritual de purificação a que os iniciados nos mistérios de Elêusis deveriam se submeter para se transformarem em sacerdotes, na Grécia antiga. [...]

ETIMOLOGIA gr kátharsis. (CATARSE, 2019).

Chama-se a atenção, de forma especial, para a terceira e a quarta definições apresentadas pelo dicionário Michaelis (2019), uma vez que são as que mais interessam à perspectiva abordada neste texto. Conforme se depreende da quarta definição, ela parafraseia o conceito aristotélico de catarse apresentado, *ipsis litteris*, anteriormente, ou seja, o de catarse como purgação dos sentimentos de terror ou piedade desencadeada a partir da contemplação da tragédia. *Rei Lear*, assim, é um exemplo que vai ao encontro da primeira teorização sobre o conceito de tragédia, apresentado por Aristóteles. Nesse sentido, a peça atribuída a Shakespeare dialoga, até os dias de hoje e a cada nova leitura, com a ideia aristotélica de catarse.

Já a terceira definição é um pouco mais ampla, pois, além do espetáculo trágico, também se insere a poesia (mesmo que ressaltando de maneira especial a música e o teatro) como provocadora da catarse. Dessa forma, almeja-se salientar a abordagem do conceito de catarse não só para se pensar a tragédia, pois ele é mais amplo e permite reflexões para além do texto dramático e trágico, mas também para se pensar uma visão de ensino de literatura que privilegie a leitura do texto literário enquanto experiência de apreciação estética e de leitura autônoma. Para a perspectiva desenvolvida neste texto, o que importa ressaltar, considerando a catarse como um efeito da leitura literária em sala de aula, é a possibilidade de um deslocamento dessas definições tradicionais, ampliando-a para um patamar mais abrangente em relação à educação. Dessa maneira, o essencial é pensar, justamente, o que isso “provoca no homem”, conforme a terceira definição apresentada. É a partir desse efeito que se busca dialogar com o caráter humanizador que a arte pode exercer sobre a subjetividade dos alunos, conforme o já desenvolvido por Candido, em sua conhecida obra *O direito à literatura*:

[Humanização é] o processo que confirma

no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tendo em vista o apresentado pelo autor, é viável pensar que essa compreensão e abertura para a natureza, a sociedade e o semelhante seja possível por meio do diálogo que a literatura permite empreender com personagens, visões de mundo e novas formas de perceber o exterior (o outro) apresentadas pelo texto literário. Nesse caminho, a literatura passa a ser vislumbrada como um espaço dialógico e plurívoco, permitindo diferentes sentidos e interpretações, ao possibilitar aos leitores (alunos da educação básica) um novo diálogo com uma nova rede de discursos e percepções que não são as presenciadas cotidianamente.

Entretanto, vale ressaltar o porquê de a tragédia ser entendida, desde o princípio, como um exemplo supremo do efeito catártico: nela, a catarse se presentifica de forma mais visível, mais direta. No texto trágico, o diálogo empreendido entre os indivíduos e o mundo exterior é intensificado, o que produz expressivos efeitos no espectador, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de sua comoção e consciência ante os temas apresentados pela tragédia. Se é possível e desejável assumir a perspectiva do efeito catártico no ensino, o texto dramático pode ser uma porta de entrada para a leitura de literatura em sala de aula, justamente por ser o exemplo soberano de produção de catarse. Após esse pontapé inicial, a catarse pode ser pensada como um princípio norteador das concepções teóricas e metodológicas referenciais para todo o ensino de literatura, não só para a leitura de tragédias.

Se for levado em consideração o fato de que o trágico exige uma possibilidade de relação com o mundo dos alunos, ou seja, com o próprio mundo, parte-se do entendimento de que o trágico envolve um diálogo entre o mundo da tragédia e o mundo “real” (do aluno). Dessa maneira, impera-se, novamente, a importância da literatura enquanto um diálogo, enquanto um local de encontro dos leitores com novas percepções de realidade. A partir desse diálogo, a catarse afirma-se como uma potencializadora de sentimentos de afeto, de comoção nos leitores, possibilitando uma experimentação de novos sentidos e, por extensão, uma autorreflexão dessa nova experiência. É por isso que, dialogando com Candido (2004), a catarse pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento em direção a uma relação mais consciente com o humano.

### ***Rei Lear* e a relação simbólico-comunicante entre os dois enredos**

Focando-se no apresentado anteriormente e enfatizando a importância de se pensar a literatura enquanto potencializadora de diálogos com o outro, pretende-se vislumbrar a leitura de *Rei Lear* a partir da relação entre os enredos que compõem a obra. Como se pretende focalizar o texto literário enquanto uma possibilidade de diálogo com os temas universais relacionados ao humano, essa escolha de leitura se justifica pelo fato de que o próprio enredo da obra também se compõe a partir de uma relação dialógica entre dois centros de focalização: o de Lear e o de Gloucester. Ou seja, é como se o próprio enredo também refletisse essa construção dialógica, tendo em vista os dois núcleos familiares retratados na tragédia.

Antes de adentrar na discussão do enredo em si, é importante observar o que se pode postular, em certa medida, como o tema principal da *Rei Lear*: a relação entre pais e filhos. Essa talvez

seja uma das possíveis respostas para a pergunta de como inserir Shakespeare nas escolas, uma das perguntas a que os professores de literatura são expostos diariamente, não só em relação ao escritor inglês, mas também em relação a todas as obras clássicas. Acredita-se, assim, que a solução pode ser desenvolvida a partir da ênfase nos principais temas que compõem a obra de Shakespeare.

De forma sintética, o enredo de *Rei Lear* pode ser lido sob o viés de dois enredos (*plots*) principais: o de Lear e suas filhas (Cordélia, Goneril e Regan) e o de Gloucester e seus filhos (Edgar e Edmundo). A semelhança primeira entre os dois enredos é o fato de Lear e Gloucester serem pais que cometem faltas graves e que os levam à desgraça. Essas faltas, nos dois enredos, também dizem respeito ao relacionamento com os filhos, o que desencadeia, posteriormente, a fragmentação dessas famílias. Além disso, de acordo com uma visão bastante maniqueísta, os filhos dessas personagens podem ser divididos em dois polos de oposição: o bem e o mal. Edgar e Cordélia seriam os filhos “do bem”, que representam o amor filial em sua completude e lealdade. Já Goneril, Regan e Edmundo compõem o outro lado dessa esfera, o lado “do mal”, apresentando-se como interesseiros, vingativos e ambiciosos.

Yet the Lear plot is only one of the two major plots that intertwine in King Lear. [...] The play is designed with a very clear symmetry: two old men, each with a loyal child he mistakenly considers disloyal (Cordelia and Edgar), and disloyal children or a child he at first thinks loyal and natural (Goneril, Regan, and Edmund).<sup>9</sup> (GARBER, 2004, p. 584).

Dessa forma, a relação entre os dois enredos pode ser compreendida sob um viés especular, uma vez que são enredos paralelos e que se desenvolvem

9 “O enredo de Lear é ainda apenas um dos dois enredos principais que se entrelaçam em *Rei Lear*. A peça é projetada com uma clara simetria: dois homens idosos, cada um com um filho leal que ele erroneamente considera desleal (Cordélia e Edgar), e filhos desleais ou um filho que ele no início pensa leal e natural (Goneril, Regan e Edmundo).” (GARBER, 2004, p. 584, tradução nossa).



concomitantemente, formando um espelhamento narrativo. Além disso, tais enredos não somente coexistem na peça como também se retroalimentam simbolicamente: eles se desenvolvem a partir de relações simbólicas entre si, como se pode perceber em uma das falas de Gloucester, na Cena II do Ato II:

GLOUCESTER: Esses últimos eclipses do sol e da lua nada de bom nos anunciam; embora as leis da natureza possam explicá-los de diversos modos, a própria natureza é castigada pelos seus efeitos. O amor esfria, a amizade se rompe, os irmãos se dividem. Na cidade, revoltas; nos campos, discórdia; nos palácios, traição; e se arrebentam os laços entre pais e filhos. Esse vilão que criei caiu nessa maldição; é um filho contra o pai. O rei desvia-se das leis da natureza: é o pai contra a cria. (SHAKESPEARE, 2018, p. 22).

Essa fala de Gloucester ilustra um discurso apocalíptico de percepção de um mundo às avessas, representado, principalmente, pela “maldição” de os filhos desviarem-se contra seus pais. Na cena anterior, havia ocorrido a fragmentação dolorosa de Lear e sua amada filha Cordélia, o que é refletido na fala de Gloucester por meio de diversas alusões que remetem a algo fora do seu lugar comum. É nesse sentido que a “maldição”, simbolicamente, atinge a família desse pai, acabando por acreditar que um de seus filhos, Edgar, está contra ele. Discurso semelhante é o apresentado por Edmundo na seqüência da mesma cena:

EDMUNDO: Estava aqui pensando, irmão, numa profecia que li há pouco tempo, coisas que deveriam acontecer depois desses eclipses.

EDGAR: E tu te preocupas com isso?

EDMUNDO: Infelizmente as coisas que o autor prevê estão acontecendo; como brutalidade entre pai e filho; morte, fome, rompimento de velhas amizades; divisões no estado; ameaças e maldições contra o Rei e os nobres; suspeitas infundadas: expulsão de amigos, deserção de tropas, infidelidades conjugais e não sei mais o quê. (SHAKESPEARE, 2018, p. 23).

O discurso apocalíptico também parte da fala de Edmundo, que, como se pode perceber, cita diversos temas que aparecem nos enredos (como fome, morte, rompimentos, divisões, suspeitas, infidelidade, etc.) e contribuem para esse cenário de “mundo às avessas”, de fragmentação da ordem. Há, obviamente, semelhanças e diferenças entre os enredos de Lear e de Gloucester, mas o principal é que eles funcionam como vasos comunicantes que dialogam a partir de uma cintilação especular entre os lugares comuns<sup>10</sup> dos dois enredos.

We have said that the play progresses by pairings, by analogies and juxtapositions. The relationship between Gloucester and Edgar, father and son, is clearly constructed in a way parallel to the relationship between Lear and Cordelia, father and daughter.<sup>11</sup> (GARBER, 2004, p. 607).

O fato de Garber, na citação acima, enfatizar a relação entre os filhos que amam verdadeiramente seus pais (Cordélia e Edgar) também é importante para enfatizar que os erros cometidos pelos pais também se referem a como eles veem esses filhos e a como agem perante as supostas faltas por eles cometidas. Isso porque ambos os pais rompem os laços afetivos com seus filhos e, a partir disso, seu declínio pessoal começa a acentuar-se. Assim, as semelhanças entre os dois enredos ocorrem tanto na relação entre pais e filhos quanto no motivo e nas consequências da fragmentação familiar que os leva ao declínio. Como uma das consequências, pode-se citar uma das tópicas abordadas pela obra, a da cegueira:

10 Aqui, entendem-se lugares comuns como temas que, simbolicamente, estão presentes e dialogam nos dois enredos que compõem Rei Lear, como as temáticas do apocalipse, da cegueira, da nudez, das inversões (em diferentes esferas), da revelação, da miséria, do fool, etc. Essas tópicas se fazem presentes como um rendilhado construído a partir do desenvolvimento dos enredos, apresentando-se como fios simbólicos que ressoam em diferentes momentos e são refletidos nos enredos de Lear e Gloucester.

11 “Nós dissemos que a peça progride por pares, por analogias e justaposições. A relação entre Gloucester e Edgar, pai e filho, é claramente construída em um caminho paralelo à relação entre Lear e Cordélia, pai e filha.” (GARBER, 2004, p. 607, tradução nossa).

The symmetries provided by these two plots, the Lear plot and the Gloucester plot, are not merely dynastic or structural. Lear, whose error is a mental error, the error of misjudgment in dismembering his kingdom, is punished in the play by a mental affliction, madness. Gloucester, whose sin is a physical sin, lechery, is punished in the play by a physical affliction, blindness.<sup>12</sup> (GARBER, 2004, p. 584).

O que Garber enfatiza é a semântica da cegueira refletida nos dois enredos, a relação entre a falta e a punição dessas duas personagens: enquanto o erro de Lear é um erro “mental”, de consciência, o erro de Gloucester é físico. Dessa maneira, as respectivas punições seguem o mesmo critério: cegueira mental (loucura) para o primeiro e cegueira física (perda da visão) para o segundo. Essa tópica também serve de exemplo para ilustrar que, simbolicamente, os temas concernentes às duas famílias dialogam entre si e contribuem para a atmosfera de tensão da peça, que remonta a um sentimento universal que liga esses enredos. Ou seja, assim como o tema é recorrente nos dois enredos, mesmo que com suas especificidades e diferenças, o tema das faltas (erros) e das punições pode-se apresentar nas mais diversas formas e nas mais variadas famílias, configurando-se como um tema recorrente e, por isso, universal.

Retomando as discussões iniciais desta seção a respeito da importância do diálogo na constituição dos enredos da obra, é possível depreender que essa relação simbólico-comunicante entre os enredos das famílias de Lear e Gloucester pode ser percebida como temas que, de maneira mais ampla, também podem dialogar com a esfera familiar. Ou seja, os temas recorrentes na obra são temas comuns que estão presentes no dia a dia, envolvendo as mais diferentes famílias e sociedades, mesmo que

com ressalvas e de acordo com as características específicas de cada contexto de referência.

A partir dessa rápida discussão sobre alguns pontos norteadores do enredo de *Rei Lear*, busca-se ressaltar o caráter dialógico da tragédia, cujos diálogos envolvendo dramas familiares e seus temas correlatos podem interagir, mesmo hoje, no século XXI, com os dilemas existenciais dos alunos da educação básica de ensino. Se a obra atribuída a Shakespeare é conhecida pela abordagem de temas universais, o caminho dos professores de literatura não seria auxiliar os alunos a perceberem essa característica nos textos literários? Não seria, então, o papel do professor o de mediar a percepção desses diálogos enquanto temas que podem dialogar com o cotidiano dos alunos?

### **Considerações finais: *Rei Lear* e o efeito humanizador da leitura literária**

*“O passado não reconhece o seu lugar:  
está sempre presente”*

(Mario Quintana)

Buscando responder os questionamentos anteriores, acredita-se que o papel do professor de literatura, principalmente quando se trata da leitura de textos clássicos, é a importante mediação desse ato de ler. No caso de *Rei Lear*, sua leitura procura direcionar a percepção das reflexões e dos sentimentos que dizem respeito a todos, de maneira a aproximar o mundo dos alunos ao mundo dos clássicos. Se se toma a educação como um instrumento de constituição e de formação dos sujeitos, a arte também pode assim ser vista: é essa relação que promove o desenvolvimento, dentre outros elementos, da subjetividade dos alunos. A arte, e a literatura em específico, por meio do efeito catártico, tal como desenvolvido neste texto, produzem consequências na maneira de os alunos perceberem a realidade, na maneira como eles se relacionam com a humanidade de modo geral. Ao

<sup>12</sup> “As simetrias fornecidas por esses dois enredos, o enredo de Lear e o enredo de Gloucester, não são apenas dinásticas ou estruturais. Lear, cujo erro é um erro mental, o erro de julgamento de desmembrar seu reino, é punido na peça com uma aflição mental, a loucura. Gloucester, cujo pecado é um pecado físico, a luxúria, é punido na peça com uma aflição física, a cegueira.” (GARBER, 2004, p. 584, tradução nossa).

dialogar com a consciência e ao fazer refletir sobre os temas relacionados ao humano, a literatura pode ser uma aliada essencial para atingir a formação de cidadãos mais humanos e empáticos:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse caminho, retoma-se o apresentado pela BNCC a respeito da particularidade da literatura, tendo em vista sua importância enquanto forma de “humanizar” o humano: “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 23). Além disso, pensando-se na importância da catarse nessa formação, também se dialoga com Todorov quando ele afirma que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (2009, p. 23), o que vai ao encontro do conceito tradicional de catarse, de “depuração” de sentimentos de terror e piedade, e ao encontro, também, da ampliação desse conceito a uma esfera mais ampla, conforme defendido anteriormente.

Sendo a literatura uma grande porta de acesso ao autoconhecimento e à humanização, a leitura de *Rei Lear* suscita questões fundamentais relacionadas ao “ser” humano, como a fragilidade das relações sociais, principalmente as que dizem respeito à família, a funesta ambição humana e a incompreensível, imperfeita e incontrolável justiça humana, que age em torno das faltas e das suas respectivas punições. O percurso de leitura dos enredos da obra buscou afirmar a importância do estabelecimento de um paralelo entre os enredos de Lear e de Gloucester, o que leva, por meio de

uma perspectiva dialógica, à universalização da fragmentação dos laços afetivos dentro de uma mesma família e, principalmente, entre pais e filhos.

É nesse caminho que a obra de Shakespeare, quando levada ao ambiente escolar, pode promover a reflexão e a autorreflexão por intermédio de uma leitura atenta da obra e, conseqüentemente, da sua posterior experimentação estética (catarse). Se as virtudes, os defeitos e a própria natureza humana das personagens que compõem a obra shakespeariana são os mesmos encontrados em “personagens reais”, por que não se possibilitar, a partir da leitura dessa obra, em ambiente escolar, o diálogo com esse “outro mundo”? Se assim se desejar e efetivar, a sensibilização ao texto literário e ao outro poderá ir ao encontro da tão esperada humanização do homem e do mundo.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 abr. 2019.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CATARSE. *In*: MICHAELIS – **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**.

São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=catarse>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARBER, M. *King Lear*. *In*: \_\_\_\_\_. **Shakespeare**

**after all.** New York: Anchor Books, 2004. p. 575-613.

GILES, S.; GOUGH, V.; INGRAM, F.; SEYMOUR, R.; WILLMOTT, A. **Shakespeare vive nas escolas: material didático para professores.** British Council, Royal Shakespeare Company (RSC), 2016. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/materialdidaticoshakespearevivenasescolas.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SHAKESPEARE, W. **O rei Lear.** Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

**Submissão: setembro de 2019.**

**Aceite: janeiro de 2020.**