



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS OSMAR AQUINO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**GIOVANE ALVES DE SOUZA**

**ALL THE SCHOOL'S A STAGE: QUANDO SHAKESPEARE E *RUPAUL'S DRAG*  
RACE ENTRAM EM CENA NA SALA DE AULA**

**GUAREABIRA  
2022**

GIOVANE ALVES DE SOUZA

**ALL THE SCHOOL'S A STAGE: QUANDO SHAKESPEARE E *RUPAUL'S DRAG*  
RACE ENTRAM EM CENA NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso destinado ao Departamento de Letras e Artes, do Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Letras.

**Área de concentração:** Literatura e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Auricélio Soares Fernandes.

**GUARABIRA  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S346a Souza, Giovane Alves de.

All the school's a stage [manuscrito] : quando Shakespeare e RuPaul's Drag Race entram em cena na sala de aula / Giovane Alves de Souza. - 2022.  
49 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Auricélio Soares Fernandes ,  
Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Literatura e ensino. 2. William Shakespeare. 3. Macbeth.  
4. RuPaul's Drag Race. I. Título

21. ed. CDD 407.1

GIOVANE ALVES DE SOUZA

**ALL THE SCHOOL'S A STAGE: QUANDO SHAKESPEARE E RUPAUL'S DRAG  
RACE ENTRAM EM CENA NA SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso destinado ao Departamento de Letras e Artes, do Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Letras.

Área de concentração: Literatura e Ensino de línguas.

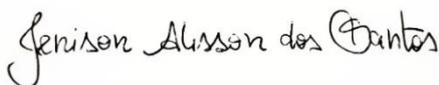
Aprovado em: 26/10/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Auricélio Soares Fernandes (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Me. Jenison Alisson dos Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Dr. José Vilian Manguiera  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, sopro que me eleva ao céu, raiz  
que me prende à terra.

## AGRADECIMENTOS

A Auricélio Soares Fernandes, orientador deste trabalho, professor e amigo, cujas sábias palavras sempre se mostraram norte para os melhores caminhos.

Ao professor Paulo Ávila, coordenador do curso, por seu empenho e competência.

A todos(as) professores(as) do curso de Especialização no Ensino de Línguas e Literaturas da UEPB, pela troca de conhecimentos, pelas lições ao longo dos últimos meses. Aos professores Vilian e Jenison, Àquele, por ser essa presença constante nos mais importantes momentos da minha jornada pedagógica até então; a este, pela parceria e colaboração direta para a minha formação.

Aos(às) meus(minhas) colegas de curso, em especial, a Tereza e Gleyce pela parceria. Sem vocês, minhas angústias, tão minhas quanto suas, seriam apenas eco no silêncio. A Daniel, pelas trocas, pelo humor, pelo riso amigo.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

À minha família, pois, como sempre, é tudo por vocês, para vocês.

E, por fim, aos professores e professoras que se empenham em edificar a educação que o nosso país merece.

"All the world's a stage,  
And all the men and women merely players"  
(Shakespeare).

"We're all born naked and the rest is drag"  
(RuPaul).

## RESUMO

Muito comumente, o ensino de literaturas é disposto na educação básica a fim de servir como base para o estudo da gramática ou, simplesmente, para que os(as) alunos(as) decorem elementos pertinentes à historiografia ou escolas literárias. Como se sabe, tudo isso tende a minimizar a experiência que os leitores têm com o texto, e acaba por deixar de lado o processo de fruição da obra de arte lida. Além disso, nas aulas de língua inglesa, o problema se torna ainda mais sério uma vez que o estudo de literatura não faz sequer parte do cotidiano dessas aulas. E é com base nessas problematizações que pretendemos, neste trabalho, criar uma proposta de intervenção a partir da tragédia *Macbeth* (1623), de William Shakespeare, adaptada ao *reality show RuPaul's Drag Race* (2009 – presente) para turmas de terceiro ano do Ensino Médio das redes pública e privada. Para este fim, utilizaremos a sequência básica, de Rildo Cosson (2021), bem como a metodologia performativa, de Kefelás Oliveira (2018). Além disso, nosso estudo se respalda nas contribuições de Oliveira (2014), Butler (2016), Louro (2020), dentre outros(as). Por fim, consideramos que é não somente possível, como deve-se, também, ser assegurado o direito ao acesso às literaturas anglófonas nas aulas de Língua Inglesa e que a fruição destes textos possibilita um ambiente de aprendizado mais diverso e que atende às idiossincrasias do alunado.

**Palavras-chave:** Literatura e ensino. William Shakespeare. *Macbeth*. *RuPaul's Drag Race*.

## ABSTRACT

Very commonly, the teaching of literature is arranged in basic education in order to serve as a basis for the study of grammar or, simply, for students to memorize elements relevant to historiography or literary movements. As is well known, all this tends to understate the experience that readers have with the text, and this ends up putting aside the process of enjoying the work of art that is being read. Furthermore, in English language classes, the problem becomes even more serious since the study of literature is not even part of the daily life of these classes. And it is based on these problematizations that we intend, in this work, to create an intervention proposal based on the tragedy *Macbeth* (1623), by William Shakespeare, adapted to the reality show *RuPaul's Drag Race* (2009 – present) for both public and private third-year high school classes. In order to do so, we will use the basic sequence, by Rildo Cosson (2021), as well as the performative methodology, by Kefelás Oliveira (2018). In addition, our study is supported by the contributions of Oliveira (2014), Butler (2016), Louro (2020), among others. Finally, we consider that it is not only possible, but also must be ensured, the right to access Anglophone literatures in English language classes and that the enjoyment of these texts enables a more diverse learning environment that meets the idiosyncrasies of the students.

**Keywords:** Literature and teaching. William Shakespeare. *Macbeth*. *RuPaul's Drag Race*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Kennedy Davenport e Kandy Ho representando as bruxas.....	29
Figura 2 –	Jasmine Masters como candidata à posição de líder de torcida .....	30
Figura 3 –	Violet Chachki envenenando sua rival.....	33
Figura 4 –	Violet Chachki na passarela .....	34

## SUMÁRIO

<b>1 START YOUR ENGINES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2 BNCC, PCNs E A LÍNGUA INGLESA: UM DEBATE INICIAL.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 O espaço da literatura nas aulas de Língua Inglesa .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Discutindo gênero e educação .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Gênero e sexualidade enquanto performance .....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Category is... Queer!.....</b>	<b>21</b>
<b>3 LETRAMENTO MIDIÁTICO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Walter Benjamin e o conceito de “aura” .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Shakespeare e as telas, as telas e Shakespeare: As produções shakespearianas e suas adaptações audiovisuais .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Charisma, Uniqueness, Nerve and Talent: entendendo <i>RuPaul’s Drag Race</i> .....</b>	<b>26</b>
<b>4 TO QUEER OR NOT TO QUEER?: PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Letramento literário e metodologia performativa: desenvolvendo um <i>modus operandi</i> .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2 Proposta de intervenção: quando <i>RuPaul’s Drag Race</i> e Shakespeare entram em cena na sala de aula.....</b>	<b>37</b>
<b>5 SHE DONE ALREADY DONE HAD HERSES: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>

## 1 START YOUR ENGINES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *A importância do ato de ler* (1989), Paulo Freire afirma que a leitura do mundo é precedida não somente pela leitura da palavra, como também por uma certa forma de escrevê-lo/reescrevê-lo, isto é, em transformá-lo através da nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13). Há, nessa prática consciente, uma busca pela liberdade que se constrói por meio da educação. Nesse mesmo contexto, apoiamo-nos nas palavras de bell hooks (2019), que defende encontrarmos na educação “uma força que nos aproxima, expandindo nossas definições de lar e comunidade, ao invés de nos fragmentar ou separar” (p. 177). Assim, ao compreendermos o mundo que nos cerca e do qual fazemos parte com esse tipo de leitura, nos compreendemos também enquanto indivíduos e nos tornamos capazes de atuar criticamente para a construção de uma educação livre de sistemas opressivos, tais quais o machismo, racismo, LGBTfobia, elitismo etc.

Ora, para que esse processo se torne efetivo, o(a) professor(a) não deve subestimar seus alunos, fazendo-se necessário ir contra a “concepção bancária de educação”, tão criticada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2017), na qual alunos são simples depósitos de conhecimentos agenciados pela figura unilateral do professor ou professora. Essa crítica contempla o campo da educação de modo geral, nos fazendo questionar: e como se daria esse ato crítico quando transportado para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo? Como, através da nossa prática docente, fazer uma leitura crítica do mundo e ir contra a concepção bancária da educação utilizando das ferramentas a nós dispostas?

Tentando responder a tais questionamentos, utilizamos aqui das considerações de Luciano Amaral Oliveira, em seu livro *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias* (2014), que versam sobre a necessidade de, enquanto docentes, não subestimarmos nossos alunos e alunas, levando em conta os conhecimentos que eles(as) construíram ao longo de suas vidas (OLIVEIRA, 2014, p. 25). Assim, os seus respectivos conhecimentos de mundo, provenientes das suas “experiências pessoais ao longo da vida e da exposição a textos escritos, a programas de rádio e TV, a filmes e documentários para a aprendizagem de inglês” (OLIVEIRA, p. 25), tornam-se essenciais na edificação de um processo de aprendizagem crítico e que possibilite que os(as) discentes se tornem os agentes da sua própria educação.

É levando em conta as contribuições de Oliveira (2014) sobre utilizar experiências pessoais das nossas vidas no processo de ensino-aprendizagem de inglês que justificamos a escolha dos nossos objetos de estudo neste projeto. Objetivamos aqui fazer uso do terceiro episódio da sétima temporada (T07E03) do popular *reality show* estadunidense *RuPaul’s Drag Race*, no qual ocorrem adaptações paródicas das tragédias shakespearianas *Romeu e Julieta* e *Macbeth*.

A leitura é uma preocupação constante no ensino, e se faz ainda mais preocupante no contexto da aprendizagem da língua inglesa, quando seu ensino nas escolas públicas e privadas está comumente fadado a um modelo voltado para a centralização da gramática, que deixa de lado as literaturas e as culturas dos países de língua inglesa. É evidente que o ensino básico é o grande responsável pela relação que construímos com a leitura e com a literatura, seja esta uma relação positiva ou não.

A respeito dessa relação, o teórico Tzvetan Todorov (2009, p. 27) afirma que, na escola, fazer a leitura de poemas e romances não necessariamente conduz os alunos(as) em direção à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a nossa sociedade, o amor e o ódio, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas, logo, “na escola, não aprendemos sobre o que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, p. 27). E é com base nas afirmações de Todorov (2009) que justificamos a escolha de trazer as

peças de William Shakespeare à tona. Sendo Shakespeare um escritor inglês de extrema importância no cânone literário, faz-se necessário que os alunos e alunas tenham contato com suas produções, em como elas integram a língua e cultura inglesas, assim como seus textos, hoje tão firmados na história da instituição literária, são lidos e relidos a partir de adaptações erigidas em olhares contemporâneos.

A partir dessas premissas, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção com foco no terceiro episódio da sétima temporada do *reality show RuPaul's Drag Race*. Dessa forma, essa produção televisiva será utilizada como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da tragédia *Macbeth*, de William Shakespeare, no ensino básico. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) Mediar e discutir a leitura das obras supracitadas tendo como base uma abordagem comparativa entre o texto original em inglês e suas respectivas traduções em uso; 2) Promover a inserção do debate sobre temas como gênero e sexualidade no contexto das aulas de língua estrangeira; 3) Promover o incentivo à leitura das peças literárias de Shakespeare através das adaptações das peças no episódio em questão; e, finalmente, 4) Promover a produção, revisão e reescrita de novas adaptações das peças feitas pelos próprios alunos.

Em suma, intencionamos que essa proposta pedagógica possa ser desenvolvida em escolas públicas ou privadas com turmas do terceiro ano do ensino médio. E a descrição e análise do processo aplicado fornecerão subsídios para que professores(as) de inglês trabalhem literatura em suas aulas a partir de elementos populares e que estão inseridos nas vivências dos alunos, como o *reality show* em questão, ao passo que viabilize, também, uma prática pedagógica que trate de temas relevantes, como a sexualidade, contribuindo, deste modo, para a construção de uma educação questionadora, transgressora e libertária.

Por conseguinte, estruturamos este trabalho da seguinte maneira: a seção posterior à introdução traz o arcabouço teórico, tomando como foco as problematizações acerca da realidade da literatura e das expressões de gênero. Assim, a iniciamos tratando dos documentos oficiais da educação no Brasil (BNCC e PCNs), e como a língua inglesa é compreendida na escola por tais documentos; em seguida, questionamos o espaço que a literatura tem nas aulas de Língua inglesa (TODOROV, 2009; COSSON, 2020; COLASANTE, 2006) e discutimos questões relacionadas à gênero e sexualidade no campo da educação, para, posteriormente, tratar dos conceitos de performance (BUTLER, 2016) e queer (LOURO, 2020).

Ora, na terceira seção, nos detemos sobre o letramento midiático na educação (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2015; TRAVANCAS, 2007), para, logo em seguida, discutir o conceito de “aura” (BENJAMIN, 2013), e tratar das adaptações audiovisuais das obras shakespearianas ao longo das últimas décadas (LEÃO, 2008), até chegarmos na adaptação paródica feita por RuPaul (HUTCHEON, 1985). Por fim, construímos a nossa proposta de intervenção com base na sequência básica (COSSON, 2021) e na leitura performativa (KEFALÁS OLIVEIRA, 2018) de *Macbeth*.

## 2 BNCC, PCNs E A LÍNGUA INGLESA: UM DEBATE INICIAL

A instituição escolar se baseia na edificação de cidadãos críticos, com acesso amplo e democrático à educação, e que irão colaborar para o desenvolvimento da sociedade em que vivem. Assim sendo, é papel da escola estar em um estado de constante questionamento a respeito de seus objetivos e suas práticas, a fim de melhor compreender o perfil de cidadão que está formando. Há como base, para a criação deste perfil, os documentos escolares, cujas disciplinas focam no desenvolvimento de capacidades específicas de acordo com o nível em que os(as) alunos(as) se encontram.

No Brasil, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são os principais documentos que norteiam o sistema educacional da educação básica. O primeiro, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BNCC, 2017, p. 7); já o segundo tem como objetivo central guiar o cotidiano do trabalho dos professores e especialistas da educação brasileira.

Em se tratando da BNCC, mais especificamente, quando enfocando questões acerca da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, o documento reitera que

a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2017, p. 481).

Preza-se, ainda, pela ampliação da autonomia do alunado, reforçando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, para que eles(as) possam ser capazes de, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitar o seu poder e apreciar e participar das mais diversas manifestações artísticas e culturais, e no uso criativo de diversas mídias (BRASIL, 2017, p. 471).

Em diálogo com o que se é proposto na BNCC, os PCNs pretendem, também, uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares. Atualmente não é mais o interesse principal deste documento encorajar o ensino do conteúdo visto como fim em si mesmo, mas sim que “o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e **usufruir dos bens culturais**, sociais e econômicos” (BRASIL, 1998, p. 51 – grifo nosso)

Neste sentido, ambos os documentos reiteram a relevância de se proporcionar ao alunado a apreciação e a participação em processos de manifestações artísticas. Eles(as) devem ter acesso à *fruição*, isto é, ao deleite, prazer, aproveitamento de produtos culturais diversos- tais como livros, filmes etc. Além disso, preza-se que o alunado deva ser capaz não somente de aproveitar estes produtos, mas também de produzi-los.

Eis a justificativa, aqui, para a leitura proposta neste trabalho, bem como para o uso da metodologia performativa, uma vez que os alunos teriam não somente acesso à obra literária estudada, e o proveito que sua leitura proporciona, como também iriam pôr em prática a criação de um produto interpretativo a respeito da obra, elaborado por eles mesmos. Os detalhes sobre estes procedimentos serão explicados com mais clareza adiante.

Ora, em se tratando mais especificamente do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa<sup>1</sup>, tomamos como mote as considerações da BNCC, por ser um documento que atende às especificidades das mais diversas disciplinas. Nele, é reforçado que a aprendizagem

---

<sup>1</sup> Doravante, apenas “L.I.”.

de L.I., obrigatória no Ensino Médio, entende a língua por seu caráter global, bem como pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assumindo, neste sentido, o seu viés de língua franca, desde o Ensino Fundamental até os Anos Finais (BRASIL, 2017, p. 484). O documento diz, ainda:

Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 484).

A L.I. não é mais vista como uma língua sinônima aos Estados Unidos e seu uso padrão, mas sim à uma visão intercultural e desterritorializada, isto é, que evidencia os mais diversos usos da L.I. ao redor do globo, bem como traz à tona os usos considerados mais marginais da L.I. fora e até mesmo dentro do eixo EUA-Reino Unido. Aspectos tais como a precisão, o erro, a padronização, e imitação são substituídos por noções mais abrangentes e que estão relacionadas “ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (BRASIL, 2017, p. 485).

Observa-se, com isso, como a L.I. deve ser abordada, a partir de seus processos linguísticos, enquanto uma língua plural. Assim, as culturas dos países que falam L.I. devem estar dispostas dentro da escola, como componentes curriculares a serem estudados. Dentro dessas disciplinas, pode-se encontrar não somente as variações linguísticas, como também outros produtos elaborados dentro destas culturas, tais como as artes plásticas e visuais, e a literatura. O que nos faz questionar: qual é o espaço que tem a literatura nas aulas de L.I.?

## 2.1 O espaço da literatura nas aulas de Língua Inglesa

Todorov (2009) argumenta que, na escola, a leitura de textos como poemas e romances não nos conduz, necessariamente, à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sim sobre noções críticas, tradicionais e modernas acerca dos textos. Posto isso, “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27).

Além disso, atentando, mais especificamente, ao ensino da literatura no Ensino Médio, Rildo Cosson (2021) afirma que este ensino se limita à

[...] **literatura brasileira**, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2021, p. 21 – grifo nosso).

Observamos, portanto, como o processo de ensino-aprendizagem de literatura na escola ainda é pautado na historiografia, no estudo de períodos com movimentos literários marcados por um começo e fim específicos. E, ainda, como este estudo se limita apenas à literatura brasileira, o que acaba por descartar as literaturas que poderiam ser estudadas em outras aulas de línguas estrangeiras, como inglês, espanhol, entre outras.

A partir do enfoque nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio, por exemplo, podemos notar como os próprios documentos que regem os currículos escolares não dão base

para o estudo das literaturas de L.I. Nas seções da BNCC pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de L.I. no Ensino Médio, a própria palavra *literatura* sequer aparece. Apesar da área de Linguagens e suas tecnologias considerar as produções literárias como um possível foco de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 477) de modo geral, em se tratando especificamente da L.I., observamos como seu estudo está mais direcionado a aspectos geográficos, históricos econômicos, para que se possa compreender como ela se tornou uma língua de uso global (BRASIL, 2017, p. 485).

Com isso, faz-se necessário notar a relevância do acesso à literatura tanto para professores quanto para alunos(as) de L.I. da educação básica. E, a respeito disso, elencamos as considerações de Renata Colasante (2006, p. 321), que considera que, para o público mencionado, estudar literatura

pode ainda contribuir como um elemento de referência para que ele possa compreender melhor e refletir sobre as culturas de outros países, não fazendo apenas com que eles consigam entender melhor aspectos relacionados a própria organização cultural, social e política do Brasil, mas também desmistificando aqueles que são peculiares aos países estrangeiros e fazendo com que deixem de reproduzir posturas e idéias [sic] do senso comum de que o que tudo o que é externo, de primeiro mundo, dos países dominantes deve ser valorizado em detrimento do que temos no Brasil, que é tipo como menor e de menor valor.

Para a autora, a disciplina de L.I. pode e deve se integrar ativamente aos demais componentes curriculares (2006, p. 321); e acreditamos que, no caso das literaturas, não deveria ser diferente. Sabendo que as literaturas são parte integrante do escopo cultural de uma língua, não faz sentido apartá-las dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, em consonância com as considerações de Antonio Candido, em *Direito à Literatura* (2011), acreditamos que ter acesso a produções literárias é um direito básico de todos os seres humanos, e que quem “acredita em direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade” (CANDIDO, 2011, p. 172).

Assim, é no exercício da leitura, bem como no da escrita dos textos literários, que são desveladas as arbitrariedades das regras que os discursos padronizadores nos impõem (COSSON, 2021, p. 16), que tão comumente arcam com a nossa opressão e desumanização. Logo, estudar literatura é uma maneira de construir-se enquanto indivíduo, e de humanizar-se, uma vez que o texto literário releva o que nós somos e “nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2021, p. 17).

Do mesmo modo que alunos e alunas devem ter acesso à literatura como um direito indispensável, este exercício deve possibilitar a eles(as) a construção de parte figurativa do seu próprio ser, uma vez que, de acordo com Roland Barthes (2013, p. 24), o texto é “uma forma humana, uma figura, um anagrama” dos nossos corpos. Assim, ao ler, podemos encontrar no texto nosso próprio corpo, nossa própria identidade, e ser capazes de obter, no tecido textual, a *fruição*.

Nesta instância reveladora de quem somos, a literatura colabora para debates cada vez mais recentes e interessantes ao espaço escolar, dando azo ao reconhecimento e à discussão de questões relacionadas à nossa identidade, tais como classe, raça e gênero.

## 2.2 Discutindo gênero e educação

Com o avanço dos Estudos de Gênero, a partir dos anos 1960, e com o desenvolvimento da Teoria Queer, principalmente a partir de 1990, falar de sexualidade no âmbito público se tornou mais relevante do que nunca. Nomes como Simone de Beauvoir, Ângela Davis, Judith Butler, no exterior, assim como João Silvério Trevisan, Sueli Carneiro, Guacira Lopes Louro, aqui no Brasil, trouxeram à tona aspectos que antes eram considerados

parte apenas da vida privada e que tão fortemente delimitaram a vivência dos indivíduos considerados marginais, isto é, aqueles que vivem à margem da sociedade, tais como a mulher, a população negra, indígena e LGBTQIA+. Neste processo, evidenciou-se que a nossas experiências são regidas por leis ora explícitas, como ocorre com o controle dos corpos pelo sistema judicial, ora inscritas no véu da cultura que foi costurado pelo poder institucional do discurso<sup>2</sup>.

Com esse crescente cenário de debates e questionamentos, tornou-se o um dos objetivos do ensino abordar a sexualidade enquanto questão figurante da educação. E, para isso, documentos como os PCNs, nos anos 1990, já delimitavam quais tipos de abordagens deveriam ser elucidadas na esfera da educação. Uma das questões que o texto aborda é justamente a organização do conhecimento escolar a partir de temas transversais:

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de **questões sociais** constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL, 1997, p. 44 – grifo nosso).

As questões sociais, tradicionalmente exploradas principalmente nas áreas de Ciências Naturais e Sociais, têm ganhado cada vez mais espaço, mais recentemente chegando a dialogar com outras áreas. Este tipo de tratamento é recomendado pelos PCNs: "algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área" (BRASIL, 1997, p. 45).

Assim, faz-se necessário compreender os processos de ensino-aprendizagem a partir de seu aspecto dialógico, não impondo limites aos seus procedimentos; em vez disso, estipulando-se diálogos, conexões com as mais diversas áreas de conhecimento e da sociedade. Fazer-se-á, deste modo, uma formação mais humana, que reconhece e estimula a pluralidade, em diálogo com o que há de mais novo no campo sociocultural.

No entanto, essa perspectiva não foi bem aceita pelos setores mais conservadores da nossa sociedade. Esse cenário trouxe, como consequência, uma onda conservadora que influenciou a própria construção da Nova Base Comum Curricular, culminando na supressão de termos como gênero, sexualidade dentre outros que referenciam a cidadania LGBTQIA+, tal como foi apontado no estudo de Silva (2020)<sup>3</sup>. O estudioso supracitado, ao analisar o a reação dos grupos mais conservadores da nossa política ao Projeto Escola Sem Homofobia, de 2004, afirma que se tornou

uma grande oportunidade desses grupos se articularem e potencializarem seu capital político. Entre outros ganhos, conseguiram rebatizar o projeto como *Kit Gay*, que, desde então, ficou assim pejorativamente conhecido. Foi também nesse primeiro momento que nomes como o do então deputado Jair Bolsonaro (na época PP/RJ), Marco Feliciano (PSC/SP), e do Senador Magno Malta (PR/ES) ganharam visibilidade na grande mídia (SILVA, 2020, p. 139 – grifo do autor).

Em resposta à abordagem positiva acerca dessas identidades sexuais diversas propostas no projeto, que não somente presava pelo respeito de tais identidades, mas também encorajava a possibilidade de que elas fossem assumidas na esfera pública, a Bancada Evangélica, bem como os setores conservadores das igrejas católicas e protestantes se

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui ao discurso a partir de Michel Foucault (1926-1984). Ora, não o compreendemos como linguagem simplesmente, mas sim como produto das instituições que nos regram, tais como a Igreja, a Educação, etc.

<sup>3</sup> SILVA, E. L. dos S. (2020). Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias*, 8(16), 143–169. <https://doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

energizaram em uma campanha de difamação contra o projeto. Esta resposta tem como objetivo limitar o debate acerca da diversidade sexual e igualdade de gênero na escola, substituindo, por exemplo, a pluralidade e transversalidade incentivadas pelos PCNs pela heteronormatividade.

Eis a necessidade, neste sentido, de uma prática pedagógica que procure contemplar debates acerca da sexualidade. Para isso, em concordância com as considerações de Guacira Lopes Louro (2020), nos propomos a dialogar com uma pedagogia queer<sup>4</sup>:

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu (LOURO, 2020, p. 45).

Assim, pode-se estabelecer, de acordo com a estudiosa, um tipo de currículo destoante dos demais. Optando por não ser os “bem-intencionados” (Cf. LOURO, 2020, p. 45) currículos nos quais as diferenças de gênero, raça e etnia, por exemplo, são, simplesmente, toleradas ou apreciadas, a pedagogia queer em sua prática opta por se fazer questionadora, não abordando apenas o outro como diferente, mas fazendo com que o aluno enxergue esta diferença dentro de si próprio, e como fundamental para a existência humana.

Neste sentido, é a partir da diferença que alunos e alunas podem construir a sua própria identidade, em diálogo com os(as) profissionais da educação e seus colegas de classe. Ora tratada como incômodo, como defeito, a diferença agora é tratada como parte fundamental do ser, essencial nas relações dialógicas, para o amadurecimento e desenvolvimento de todo ser humano.

### 2.3 Gênero e sexualidade enquanto performance

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), a teórica norte-americana Judith Butler fala sobre os mecanismos que interferem na vida do ser humano tal como indivíduo sexual, e disserta acerca das prescrições e fórmulas que fomentam a vivência desses indivíduos. Suas considerações sobre os estudos de gênero abarcam, principalmente, a mulher e a comunidade LGBTQIA+. Um dos pontos levantados pela estudiosa no livro é o que ela chama de performatividade de gênero:

[...] atos, gestos, e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que surgem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (BUTLER, 2016, p. 235).

Assim, a performatividade de gênero corresponde aos atos que, de forma contínua, fazem com que o indivíduo expresse signos cuja função se dá através da formação de uma identidade sexual, e tal identidade é efeito e funciona a partir do que seria um discurso social e público (BUTLER, 2016, p. 235). A estudiosa acrescenta que, considerando que a identidade é instituída por meio de uma repetição estilizada de certos atos, os gêneros são instituídos pela estilização do corpo e, por isso, eles têm a necessidade de serem entendidos a

<sup>4</sup> O conceito de *queer* utilizado aqui será abordado mais à frente.

partir do processo ordinário pelo qual os gestos corporais, movimentos e ações acabam por formar a ilusão de um *Eu* atribuído ao gênero (Cf. BUTLER, 2019, p. 214).

Esse *Eu* do gênero tende a ceder às normas impostas pelo discurso, fazendo parte do processo heteronormativo de identidade, isto é, quando se entende a heterossexualidade enquanto a única e verdadeira possibilidade de ser, fazendo do indivíduo aquele que atende às demandas heterossexualizantes, desde relacionar-se afetiva e sexualmente apenas com pessoas do sexo oposto, casar-se e ter filhos, até mesmo usar azul ou rosa, saia ou calças etc.

Acreditamos que todo esse processo, entendido aqui como um processo de opressão, pode fazer com que o indivíduo, aludindo às observações de Freire (2017, p. 47), se acomode e se adapte à dita “engrenagem da estrutura dominadora”, na qual o sujeito se insere na ordem dominante, temendo a liberdade. Neste sentido, quando tocados pelo medo que a liberdade pode evocar, os indivíduos preferem a adaptação à subversão, e este medo de quebrar fronteiras, de ser para além das arestas do discurso normativo, pode causar diversas frustrações nas pessoas de modo geral e, mais especificamente, nos nossos alunos(as).

A inscrição cultural de tais normas pode, comumente, dar azo à violência em diversos espaços, inclusive no escolar. Tomando como base, por exemplo, entrevistas direcionadas a jovens e adolescentes para um estudo realizado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – (ABGLT)<sup>5</sup>, observou-se que 56% dos(as) estudantes LGBTQIA+ foram assediados(as) sexualmente na escola; 68% das pessoas deste público já foram agredidas verbalmente no ambiente escolar por conta de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Além disso, 25% foram agredidos(as), também, fisicamente. A respeito deste cenário de violência, Calixto e França (2016) consideram que:

A escola como agente educacional é influenciada pelos mais diversos valores sociais e religiosos e, por vezes, reproduz a heteronormalidade, trazendo o discurso segregador institucionalizado, mesmo que implicitamente, para dentro da sala de aula. Sem dúvidas, o silenciamento da escola por meio de práticas pedagógicas e a ausência de políticas públicas que combatam ou minimizem os efeitos da LGBTfobia no âmbito escolar, contribuem para institucionalizar uma violência que por mais que se queira esconder tem sido cada vez mais visível no ambiente escolar, sobretudo por parte de quem é o alvo principal (CALIXTO e FRANÇA, 2016, p. 1).

Com isso, nossos jovens são influenciados por “preconceitos que precisam ser desconstruídos” (CALIXTO e FRANÇA, 2016, p. 1), e, assim como sugerem os autores supracitados, bem como rege a própria BNCC, o espaço escolar deve ser edificado pela noção de pluralidade – de ideias, de expressão, do ser, para que, assim, nossos jovens cresçam sem o medo de ter que ceder às imposições do discurso dominante, descobrindo-se livres, podendo ser sem temer. Logo, reconhecendo o limite que a realidade opressora lhes impõe, é preciso que nossos(as) alunos(as) tenham, neste reconhecimento, “o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 2017, p. 48).

Tomando como base tais considerações acerca da expressão da violência de gênero e sexualidade na escola, acreditamos que as considerações de Judith Butler sobre o sujeito podem nos auxiliar a entender a formação identitária e os processos de opressão. Segundo Sara Salih (2017), Butler está empenhada em fazer questionamentos acerca do sujeito de forma contínua (SALIH, 2017, p. 10), ao passo que indaga a natureza dos processos que materializam a sua existência, através dos meios em que ele é construído e como essas construções são bem-sucedidas ou não (SALIH, p. 10-11). Segundo a estudiosa:

---

<sup>5</sup> Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Disponível em: <<http://www.abglit.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>>. Acesso em: 07/09/2022.

O “sujeito” de Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação. A “sujeitidade” [subjecthood] não é um dado, e, uma vez que o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, é possível reassumir ou repetir a sujeitidade de diferentes maneiras (SALIH, 2017, p. 11).

Este sujeito passa, então, a pôr em prática uma identidade moldada através de um contínuo devir, que contribui para um processo de criação identitária, desconstruindo, neste sentido, a ordem dicotômica dos gêneros. Isso possibilita a expressão de uma vasta gama de identidades que, por sua vez, enriquecem o entendimento do ser humano acerca de si mesmo com mais autoconhecimento e diversidade.

Ora, se a suposta base da identidade de gênero é essa contínua repetição estilizada de atos, e não uma identidade dada e harmoniosa, as possibilidades de transformação do gênero estão na “relação arbitrária desses atos, na *possibilidade* de um padrão diferente de repetição” (BUTLER, 2019, p. 214 – grifo nosso). O sujeito, de acordo com Butler é, portanto, construído em sua discursividade, e sua sexualidade é performada no seio sociocultural.

Sob essas considerações, passou a se questionar, recentemente, a ordem arbitrária da sexualidade e como, a partir dela, são moldados e controlados os indivíduos. Posto isso, a heteronormatividade, isto é, o pensamento dicotômico que apenas entende o indivíduo como homem e mulher de desejo heterossexual como ideal e, muitas vezes, único, passa a ser problematizado, assim como acredita Nepomuceno (2007):

O pensamento dicotômico não responde mais a explosão de identidades múltiplas, instáveis e multifacetadas em territórios das sexualidades. Ser homo ou hétero, ser homem ou mulher, ser feminino ou masculino, ter pênis ou vagina, todos estes elementos que sedimentam a “verdade” biologizante do gênero, do desejo e do corpo parecem não mais corresponder à mesma velocidade com que escapam estas tentativas de conceituação e normatização do binarismo de análise teórica de gênero (NEPOMUCENO, 2007, p. 324).

Com isso, Nepomuceno (2007) chama atenção para o fato de que tais identidades não mais correspondem à realidade do indivíduo como sujeito sexual, posto que o pensamento dicotômico não abrange a vastidão de identidades hoje conhecidas e que continuam a aparecer de forma cotidiana. A cada momento, “mais saberes estão sendo inseridos no campo discursivo sobre gênero e sexualidade” (NEPOMUCENO, 2007, p. 324), e é nesse campo de saberes que entra o *queer*.

## 2.4 Category is... Queer!

Uma das principais problemáticas postas em debate no campo dos Estudos de Gênero quando falamos em teoria queer é justamente a sua definição. Afinal de contas, o que é *queer*? Para tentar responder a essa pergunta, de início, pode-se observar o que diz o dicionário *Oxford Escolar* (2007, p. 616), que define *queer* como: 1) esquisito; 2) efeminado, bicha. O adjetivo originado na língua inglesa que comumente serviu para definir tudo aquilo que foge à regra, que é estranho e fora do normal, não coincidentemente é utilizado, também, para se referir a pessoas não heterossexuais de forma pejorativa.

No dicionário em questão, a tradução põe a palavra como sinônimo a uma outra expressão: *faggot* (ou simplesmente *fag*), que, de acordo com o mesmo dicionário (Cf. 2007, p. 462), também significa “bicha” – uma expressão ofensiva para se referir a pessoas homossexuais. Ora, aqui o que observamos, na verdade, são discordâncias entre ambos os verbetes. Primeiramente, a expressão *faggot* parece seguir, comumente, uma certa especificidade ao tratar das pessoas não heterossexuais. Ela tende a ser usada, com mais frequência, para ofender homossexuais – homens homossexuais, mais especificamente; ao passo que *queer* parece ter um uso mais amplo, sendo usada para se referir, de maneira hostil,

a LGBTs em geral, isto é, àqueles *esquisitos* à ordem heterossexual (e heterossexualizante, como diria Butler).

O termo *queer*, no entanto, passou a caracterizar, recentemente, uma nova perspectiva, trazendo contestação e subversão onde havia homofobia e normatização. Hoje, a expressão ganhou um outro sentido, podendo significar estar em oposição à norma (e à normalização), deixando de ser simplesmente uma mera ofensa, e passando a ser um veículo de sujeição. Seu alvo de oposição mais imediata seria a heteronormatividade compulsória (LOURO, 2020, p. 36):

Mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Para Louro (2020), o termo ultrapassa até mesmo as próprias arestas das identidades gays que, dentro da comunidade LGBTQIA+, comumente sobem ao palco, deixando por detrás das cortinas as demais siglas da comunidade. Portanto, *queer* tende a fugir das normas regulatórias do sexo, sem se instalar numa base que limite sua expressão. Assim, por mais que essas normas “reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção de corpos que a elas não se ajustam” (LOURO, 2020, p. 41), e é a partir desses espaços que o *queer* atua, em constante movimento, sem estar disposto a se manter em estado de estagnação.

Portanto, voltando à pergunta inicial desta seção, buscando responder à questão “O que é *queer*?”, faz-se necessário entender, deste do início, que o *queer* não é. Não se trata de uma estabilização, de um estado inerte de ser, sem espaço para limitações. É importante, neste sentido, compreender o *queer* em um constante estado de deslocamento e rearticulação.

Este estado de rearticulação e questionamento das identidades tem se mostrado cada vez mais presente no nosso cotidiano, fazendo parte não somente da maneira como interagimos socialmente, como também de grande parte dos produtos que consumimos, dos programas que assistimos. Sob título de exemplo, temos a crescente onda de estudantes que não somente tendem a consumir produtos voltados ou que representam a comunidade LGBTQIA+ de alguma forma, como o *reality show* usado neste trabalho, como também aqueles(as) que se identificam com tais identidades e reivindicam por seus próprios espaços.

E é com base nessas considerações, na seção a seguir, iremos nos deter sobre o letramento midiático e seu espaço na educação, a fim de introduzir o programa *RuPaul's Drag Race*, que compõe parte do *corpus* deste trabalho. Fazemos isso porque entendemos que a expressão de identidades plurais e o uso de obras de arte que as representem trazem tais expressões à tona e devem se fazer presente no ambiente escolar. Posteriormente, nos debruçaremos sobre como o programa em questão fez uma adaptação de *Macbeth*, tragédia shakespeariana, e como esta adaptação foi agenciada.

### 3 LETRAMENTO MIDIÁTICO NA EDUCAÇÃO

A mídia pode ser considerada, atualmente, um instrumento didático muito importante. Qualquer profissional da educação que tenha como objetivo modernizar as suas práticas metodológicas não pode ignorar o poder e a influência que a ela tem sobre a vida de seus alunos e alunas; fazendo dela, portanto, uma aliada considerável nos processos de ensino-aprendizagem.

Sabendo disso, o Ministério da Educação tem feito esforços, desde os anos 1990, para incluir a tecnologia na sala de aula não somente através de computadores, mas também com a televisão. Logo, tornou-se necessário a existência de um canal televisivo voltado para a área da educação, e foi assim que nasceu o canal TV Escola. A Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entrou no ar em março de 1996 com o objetivo de fornecer uma programação dedicada exclusivamente à educação aos jovens brasileiros.

Atualmente, ter a TV enquanto ferramenta auxiliadora no ensino é uma realidade tão aceita e fomentada que, mais recentemente, os próprios governos fizeram uso desta tecnologia para tentar driblar o atraso provocado pela pandemia do vírus COVID-19. Neste processo, a educação do estado da Paraíba tomou destaque, segundo uma pesquisa feita pela Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EESP)<sup>6</sup>.

Segundo o estudo, a Paraíba obteve destaque por não somente ter uma cobertura com maior abrangência, como também pela eficácia em estabelecer a implementação do ensino remoto em um curto espaço de tempo. Estes fatores deram ao estado, em nível nacional, a maior média da avaliação (6,0), seguido do Distrito Federal (5,88) e Minas Gerais (5,83). Destaca-se, ainda, o fato de que a nota da Paraíba foi equivalente ao dobro da média nacional, equivalente a 2,38 (Cf. BARBEIRA, CANTARELLI e SCHMALZ, 2021).

Enquanto resultado do mundo multimodal em que vivemos hoje, nos é requerido lidar com formas híbridas de construção de significados, nas quais imagens, palavras, vozes, música, design etc. são utilizados simultaneamente (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2015). Assim, a interação entre textos televisivos enquanto um meio para a construção de sentidos pode ser considerada um tipo de letramento (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2015, p. 14). Conforme afirmam os autores:

Formados em universidades, que ainda privilegiam sobretudo a linguagem escrita, os(as) professores(as) consideram igualmente a palavra escrita (os clássicos da literatura e das suas áreas) como a sua única preocupação. As escolas são sobre as chamadas culturas eruditas e não sobre as culturas populares. Não obstante, o mundo da televisão e seus discursos são constantemente utilizados pelos alunos para dar sentido ao que se passa nas salas de aula [...] e pelos próprios professores (como todos os demais) fora das salas de aula no Brasil. É nossa opinião que os letramentos de TV são uma importante fonte de aprendizagem: tanto como uma forma de validar os significados/interdiscursos dos alunos sobre os textos com os quais estão envolvidos em sala de aula (incluindo textos literários) e como forma de explorar a natureza híbrida da vida cultural contemporânea em que, entre outros, os mundos das culturas eruditas e das culturas populares se cruzam (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2015, p. 15 – tradução nossa).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> BARBEIRA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 08 ago. 2022.

<sup>7</sup> No original: “Educated at universities, which still favor written language above all, teachers equally consider the written word (the classics in literature and in their fields) as their only concern. Schools are about the so-called learned cultures and not about popular cultures. Nevertheless, the world of television and its discourses

Logo, profissionais da educação não podem ignorar a relevância que a TV tem no cotidiano de seus alunos e alunas, o que viabilizaria o seu uso enquanto uma ferramenta didática fundamental. Além disso, Travancas (2007) reforça que o letramento televisivo não enfrenta grandes competições em relação a outros meios de letramento, incluindo aquele em informática, posto que o acesso a computadores no nosso país não é tão democrático quanto ao acesso à televisão. Com efeito, até livros, revistas, jornais, dentre outros meios, se equiparados à TV, não chegam, de modo geral, ao público brasileiro de classes sociais diversas (TRAVANCAS, 2007).

Faz-se necessário notar, com isso, que o Brasil é o sétimo país com maior produção televisiva do mundo (CANCLINI, 1989; 2000 *apud* FABRÍCIO e MOIRTA-LOPES, 2015), e a atenção que o povo brasileiro denota à TV é notável. Sob título de exemplo, a TV Globo tem transmissão predominante em lares do país - milhões de telespectadores de todas as faixas etárias assistem aos seus programas cotidianamente, e a sua influência está marcada na vida dos brasileiros. Apesar da existência de outros canais de TV aberta, o sucesso de Ibope é marcado pela presença dos seus programas, tais como telejornais, novelas – principalmente a da 21h – e seus *reality shows*.

### 3.1 Walter Benjamin e o conceito de “aura”

De acordo com Walter Benjamin, o cinema nasce na era da reprodutibilidade técnica, isto é, em um momento da história em que uma obra de arte pode ser reproduzida tecnicamente podendo ser consumida por diversas pessoas, em diversos lugares e momentos diferentes ao redor do mundo. Logo, o cinema perde a sua aura, isto é, o seu valor de culto. Assim, se o cinema não tem aura, ele também não tem valor de culto.

Faz-se necessário notar, contudo, que o autor não quis dizer que a arte em si nunca foi reproduzível, porque ela foi, e isto está inscrito em sua história há muito tempo. Sempre foi possível que pessoas imitassem aquilo que foi feito por outras pessoas, e este procedimento de copiar foi tradicionalmente realizado, inclusive, por estudantes como treino na arte, para que mestres disseminassem as suas obras (BENJAMIN, 2013, p. 54).

A reprodutibilidade técnica, por outro lado, é um fenômeno mais recente. Sob título de exemplo, o estudioso cita a xilogravura que, com as artes gráficas, tornaram-se pela primeira vez, tecnicamente reproduzíveis. E elas já eram reproduzíveis antes mesmo da própria escrita, que passou a ser reproduzível com a impressão, fenômeno este que provocou “monstruosas modificações” na literatura (Cf. BENJAMIN, 2013, p. 54).

Mesmo assim, ainda na reprodução mais perfeita, há algo que se perde: “o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local em que se encontra” (BENJAMIN, 2013, p. 56). A respeito disso, Benjamin (2013) reitera:

O aqui e agora do original compõe o conceito de sua autenticidade, sobre o qual se funda, por sua vez, a representação de uma tradição que repassou esse objeto até os dias de hoje como um mesmo e idêntico. *A totalidade do campo da autenticidade mantém-se alheia à reprodutibilidade – e naturalmente não somente à reprodutibilidade técnica.* Enquanto, porém, o autêntico mantém sua completa autoridade em relação à reprodução manual, que é via de regra se distingue dele como falsificação, não é esse o caso em relação à reprodução técnica (BENJAMIN, 2013, p. 56 – grifo do autor).

---

are constantly resorted to by pupils to make sense of whatever goes on in classrooms (MOITA-LOPES, 2005) and by teachers themselves (as by everybody else) outside classrooms in Brazil. It is our contention that TV literacies are an important source of learning: both as a way of validating students’ meanings/ interdiscourses about whatever texts they are involved with in classrooms (including literary texts) and as a way of exploring the hybrid nature of contemporary cultural life in which, among others, the worlds of learned cultures and of popular cultures intersect.”

A reprodutibilidade, acima de tudo, torna possível que uma cópia de uma obra seja levada a um receptor. Com isso, o autor cita exemplos de como essas obras podem ser levadas aos seus respectivos receptores, seja na forma de uma fotografia, seja na de “disco de vinil” (Cf. BENJAMIN, 2013, p. 57). Somando a estes exemplos, podem-se citar, as impressões, os CDs, e, ainda mais recentemente, as plataformas digitais de reprodução de músicas e imagens, tais como iTunes, Spotify, Google imagens, etc.

Assim, retornando ao conceito de aura, de acordo com Benjamin (2013), podemos afirmar que, em sua gênese, existem alguns aspectos que lhe caracterizam. Para Benjamin (2013, p. 57), aquilo que se “atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura”. E, ao multiplicar a sua reprodução – fenômeno muito comum na atualidade –, ela acaba por substituir a sua existência única por uma existência massiva, e permite uma atualização daquilo que é reproduzido, à medida em que a reprodução vai ao encontro do espectador (BENJAMIN, 2013, p. 58).

Como exemplo de uma atualização de uma obra de arte reproduzida, usamos aqui *Macbeth*, de William Shakespeare, em sua reprodução em *RuPaul’s Drag Race*, O episódio, que será analisado mais adiante, traz consigo uma nova roupagem à canônica tragédia shakespeariana. Mas, antes de nos determos sobre como essa nova adaptação acontece, nos atentaremos, primeiramente, aos percursos que algumas adaptações de obras shakespearianas seguiram ao longo das últimas décadas.

### 3.2 Shakespeare e as telas, as telas e Shakespeare: As produções shakespearianas e suas adaptações audiovisuais

Segundo Liana de Camargo Leão (2008), de um total de 500.000 filmes produzidos em todo mundo entre 1896 e 1929, cerca de 400 a 500 foram adaptações da dramaturgia shakespeariana (p. 266). O primeiro que se tem notícia estreou em Londres, sendo protagonizado por Sir Herbert Beerbohm Tree<sup>8</sup>. Com apenas quatro cenas, o filme foi gravado em um estúdio ao ar livre, usando de um cenário produzido da montagem teatral: uma cortina ao fundo. A simplicidade do *set* assemelha-se, até certo ponto, ao cenário do teatro elizabetano, que contava muito mais com a imaginação da plateia, guiada pelas palavras de poetas como Shakespeare, do que com uma estrutura sofisticada.

Não demorou muito para que essas produções fílmicas baseadas nos trabalhos do bardo fossem se alastrando pelo mundo, passando pela Alemanha, França, Itália e Estados Unidos (LEÃO, p. 266). No entanto, faz-se necessário notar que o cinema, que era inicialmente mudo, fez uso de um gênero como o teatro, tão amparado pela fala, pela poesia, para montar suas cenas. Sobre isso, Leão (2008) observa:

[...] os filmes mudos, quando lançados, lançavam mão de diversos recursos sonoros; no caso de Shakespeare, além da música ao vivo – que variava do acompanhamento de um piano até uma orquestra completa –, muitas exibições contavam com um comentador, geralmente um especialista no autor, que se encarregava de esclarecer o que ocorria na tela. Também o uso de intertítulos – isto é, quadros explicativos que resumiam ou reproduziam falas – auxiliava a platéia [sic] na compreensão do enredo. De todo o modo, havia a suposição, por parte dos que realizavam os filmes, de que os enredos shakespearianos fossem conhecidos do público, ao menos em suas linhas gerais (LEÃO, 2008, p. 266).

Havia, neste sentido, algumas convenções a serem levadas em conta para a realização dos filmes, tais como as apresentadas no trecho supracitado. Ora, em se tratando dos *performers*, Leão (2008) nota que eles eram, em grande parte, celebridades famosas do teatro

<sup>8</sup> *King John* (1899), dirigido e estrelado por Herbert Beerbohm Tree (1852–1917).

da época, com suas respectivas peças em cartaz (p. 266). Comumente, esses mesmos atores eram convidados a declamar falas das peças que estrelavam com o intuito de promovê-las.

Durante a primeira fase do cinema, quando este gênero ainda engatinhava, sua relação com o texto dramático era primordial. Grande parte das produções fílmicas derivavam justamente de peças, como foi o caso de *Hamlet* (1900), *début* fílmico da célebre Sarah Bernhardt (1844 – 1923) no cinema (LEÃO, 2008, p. 267). Muitas delas, eram adaptações que traziam o texto dramático às telas representando suas falas e cenas de maneira consideravelmente fidedigna, como observa Diniz (1998):

Embora deva muito à literatura, o cinema desenvolveu seus próprios métodos de narrar. Ao propor a transformação de uma forma de arte em outra, o cineasta se envolve em problemas que exigem soluções que interferem em sua decisão de usar este ou aquele recurso. Historicamente, sabe-se que muitos filmes usaram o teatro como fonte, por causa da semelhança evidente entre ambos, em termos de espetáculo. Porém, esses primeiros filmes eram apenas reproduções mecânicas dos dramas, simples teatro filmado (DINIZ, 1998, p. 317).

Em contraste ao cenário apresentado por Diniz (1998), atualmente, as produções fílmicas diferem daquelas no início do século XX, quando arcavam com uma reprodução “mecânica” do texto teatral. Hoje em dia, com os avanços dos recursos tecnológicos e de acordo com as possibilidades técnicas da contemporaneidade, o filme pode, para além de reproduzir o texto teatral, subverter seus aspectos tradicionais, incrementando a riqueza visual/cinematográfica característica dessas novas produções.

Ora, isso não necessariamente significa que a produção fílmica esteja completamente independente do texto dramático; muitos são os filmes que ainda usam como base para seu roteiro as peças de teatro, com produções que, apesar de se mostrarem diferentes em suas superfícies, com elementos que, em uma primeira leitura, não aparentam fazer referência aos textos-base, ainda sim existem colunas narrativas que nos remetem peças de teatro, formando, assim, novos tipos de adaptações. Neste sentido, tomamos como exemplo *O Rei Leão* (1994), popular filme da Disney, cujo diálogo com *Hamlet* (1599 – 1601), de William Shakespeare, é inegável: um protagonista que, perante a morte do pai, perde seu posto enquanto futuro herdeiro, e presencia seu tio casar-se com sua mãe. Assim, ele passa por uma jornada de autoconhecimento e questionamento, procurando vingar a morte do patriarca e tomar seu posto de direito. Os recursos típicos da animação entram em cena: cores, coreografias, efeitos visuais; mas, a grande diferença entre ambos está nas personagens e na ambientação: o texto shakespeariano se passa no reino Dinamarca, enquanto a produção da Disney é protagonizada por felinos africanos.

Esse tipo de adaptação do texto shakespeariano, na qual se preserva a coluna a narrativa, mas se muda a ambientação, tem sido muito comum nas últimas décadas; filmes como *West Side Story* (1961), *10 Things I Hate About You* (1999) e *She's The Man* (2006), deram, respectivamente, nova roupagem às peças *Romeu e Julieta* (1597), *A megera domada* (1623) e *Noite de reis* (1602).

Além disso, diversas outras produções, desta vez para a televisão, trazem referências à dramaturgia shakespeariana, tais como *Chilling Adventures of Sabrina* (2018 – 2020), série sobre uma jovem bruxa. Nela, um dos seus personagens, que reside em um espaço que simboliza o inferno, é chamado, curiosamente, de Calibã – uma evidente referência à obra *A Tempestade* (1610 – 1611). Mas, é em *RuPaul's Drag Race* (2009 - presente) que se nota um tipo de adaptação que, para além de se ater aos aspectos comuns da adaptação na contemporaneidade, traz também em seu interior um jogo paródico e performativo das acerca noções de gênero.

### 3.3 Charisma, Uniqueness, Nerve and Talent: entendendo *RuPaul's Drag Race*

*RuPaul's Drag Race* é um *reality show* estadunidense de competição. A primeira parte da franquia *Drag Race* foi produzida pela *World of Wonder* para a Logo TV e *WOW Presents Plus*, mas, começando com a nona temporada, a atração de TV foi destinada ao canal *VH1*, e foi através desse canal que sua popularidade cresceu exponencialmente. O programa mostra o seu apresentador, RuPaul, na busca pela “próxima estrela do drag da América” e conta com um painel de juízes que inclui o próprio RuPaul, além de Michelle Visage, Carson Kressley e Ross Matthews, que alternam participações entre si semanalmente; ademais, eles também contam com outros juízes famosos que são convidados a discutir a performance das competidoras em desafios específicos. Ao longo dos episódios, as *drag queens* participantes, comumente homens gays<sup>9</sup>, são submetidos a provas das mais diversas (canto, dança, atuação, moda entre outras), e aquela que se manter mais estável, acumulando mais vitórias e conquistando o público de casa, é coroada como a *Next Drag Superstar*, recebendo 100 mil dólares como prêmio.

Esta análise terá como foco principal uma parte do terceiro episódio da sétima temporada do programa. O episódio, intitulado “Shakesqueer”, faz uma evidente referência ao nome do dramaturgo William Shakespeare. Na primeira metade da palavra permanece parte do seu nome original (Shakes), mas que também, quando utilizada como verbo, pode significar “sacudir” ou “mexer”; já o termo *queer*, usado aqui como um trocadilho, atua substituindo a última parte do nome do bardo, definindo o episódio como uma espécie de queerização de Shakespeare. Com isso, pode-se entender que no episódio em questão as *queens* irão se comprometer com um movimento de adaptação: o de sacudir Shakespeare do cânone a partir do queer, isto é, elas irão *queerizar* William Shakespeare e sua literatura. Neste episódio, especificamente, as participantes têm como desafio principal encenar duas adaptações cômicas dos textos shakespearianos, sendo elas “Romy and Juliet”, para *Romeu e Julieta*, e “MacBitch”, de *Macbeth*. Sendo o foco deste trabalho apenas esta última adaptação paródica.

A tragédia shakespeariana *Macbeth* tem como foco no regicídio de Ducan, rei da Escócia, elaborado por Macbeth, um general do exército que o servia. Na adaptação de RuPaul, o que ocorre é não uma disputa pela coroa, mas por popularidade num ambiente escolar com líderes de torcida. Esse tipo de ambientação é muito comum em filmes e/ou séries adaptadas para adolescentes, e é possível perceber os ecos das adaptações shakespearianas que receberam novas roupagens nos *teen films* dos anos 1990.

Em se tratando da adaptação em questão, “MacBitch”, observamos que desde o título do episódio (EP03T07) se evidencia o que há por vir: a literatura do bardo sendo adaptada ou realocada para um espaço de reincorporação, contestação e questionamento, deslocando William Shakespeare, um escritor homem, branco e europeu que está arraigado na tradição do cânone literário ocidental, para um jogo paródico que brinca com a sexualidade, e até mesmo com a própria instituição da literatura. O próprio RuPaul, que sempre introduz os desafios com charadas, ao introduzir o desafio principal deste episódio, traz um questionamento: “To she or not to she? That 'tis the question. Whether it is nobler to be America's Next Drag Superstar or just some thirsty-ass ho. Now, all the world's a stage, but watch your back, hinney, because everybody is a critic” (MURRAY & CHARLES, 2015, 00:03:17h – 00:03:37h).

Parodiando dois trechos de celebradas obras shakespearianas, RuPaul traz uma charada que dá indicações acerca do desafio que as *queens* irão enfrentar. As referências

---

<sup>9</sup> Até temporadas recentes, RuPaul tinha reservado a competição apenas para homens gays. Em alguns casos, homens autodeclarados cisgêneros e homossexuais haviam entrado na competição e relevado sua transexualidade apenas quando já estavam competindo, uma vez que já tinham passado pela seleção. Depois de um histórico de falas e atitudes consideradas transfóbicas, o apresentador e idealizador do formato, RuPaul Charles, passou a permitir a entrada de pessoas transexuais na competição e, mais recentemente, heterossexuais.

apresentadas são ao “*To be or not to be*”, de *Hamlet* (Ato III, Cena I), e a “*All the world’s a stage, and men and women are merely players*”, de *As You Like It* (Ato II, Cena VII). Na primeira referência, ao substituir o verbo *be*, pelo pronome pessoal *she*, o apresentador dá um outro caráter ao questionamento existencial do famoso monólogo de Hamlet. Neste desafio, a trama não é mais sobre o ato de, em vida, cumprir o seu destino e vingar seu pai, como pensara o príncipe da Dinamarca, ou contemplar o oposto, pensando na desistência de tudo, no suicídio, mas sim de como viver na atualidade a partir de uma performatividade de gênero que brinca com os signos considerados femininos – algo que *drag queens* comumente fazem.

Deste modo, quando o questionamento surge, o jogo com o verbo *to be*, paradoxalmente, explicita um outro *devoir*, um devir mulher, um devir *drag queen*, mas que, não seguindo uma performance tradicional de gênero, põe em xeque/questiona o que é ser mulher de fato e como esses símbolos usados para reafirmar uma identidade feminina considerada basilar podem servir, também, para questioná-la.

Ora, em se tratando da referência à segunda peça mencionada, RuPaul faz, num primeiro plano, um trocadilho quando afirma que o mundo inteiro é um palco, uma vez que as competidoras terão que atuar no desafio proposto; mas, em outro plano, a fala nos faz questionar como *atuamos* perante o mundo em que vivemos, e como a nossa vida é delimitada pelos *papéis* que temos que representar. Tudo isso é feito com o auxílio de outros elementos que trazem humor à fala do apresentador, como o “hinney”, expressão comumente usada no show como uma versão ainda mais afeminada de se dizer *honey*; ou *thirsty-ass ho*, que pode ser usada para se referir a alguém que só quer chamar atenção.

Além disso, ao afirmar que todos são críticos, o apresentador faz referência a um elemento comum na recepção das peças teatrais, que é a crítica, ao passo que elenca, também, como a performance das participantes pode estar passível a crítica em dois planos: a) na atuação das queens no desafio em questão; b) na atuação delas enquanto indivíduos que performam uma sexualidade fora dos padrões tradicionalmente estabelecidos.

Observa-se nesta cena que, mesmo antes do desafio acontecer, há um caráter desconstrutivo em jogo, no qual noções tradicionais são questionadas, como acontece com o gênero, quando se trata do ser mulher, e até mesmo com o cânone literário ocidental, com a adaptação das obras do bardo. Assim, essas ideias tradicionais são manipuladas, misturadas e transformadas em novos elementos subversivos que questionam o mundo em que vivemos, tudo feito, também, com humor. Esse caráter desconstrutivo e que indica movimentação, deslocamento, é algo característico da *drag queen*, pois, de acordo com Guacira Lopes Louro (2020):

Ela assume a transitoriedade, ela se satisfaz com as justaposições inesperadas e com as misturas. A drag é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos, ela encarna a proliferação e vive à deriva, como um viajante pós-moderno (LOURO, 2020, p. 20).

Assim, a *drag queen* pode ser pensada enquanto uma espécie de nômade (Cf. LOURO, 2020, p. 20) que, transitando por entre os mais diversos espaços, faz de suas estadias provisórias uma constante interrogação. Movimentando e flexibilizando as ideias que se tem sobre gênero de modo geral, as *queens* comumente atuam sacudindo as arestas da sexualidade.

A primeira cena da adaptação remonta à cena inicial da peça shakespeariana. Kennedy Davenport e Kandy Ho, duas das competidoras, interpretam os papéis das bruxas de *Macbeth*, as personagens que profetizam o destino do protagonista na peça: “Salve, Macbeth; que um dia há de ser rei!” (SHAKESPEARE, 2017, ato I, cena III, p. 515). Na adaptação de RuPaul, as bruxas profetizam: “Here in Tuck-a-Hoe is the season of the witch, but none are as shady

as Lady Macbitch (MURRAY e CHARLES, 2015, 00:28:17)<sup>10</sup>. O uso do termo “shady”, que pode ser traduzido como suspeito ou sombrio, caracteriza a protagonista da adaptação aqui feita: uma *queen* que tomara atitudes suspeitas ou não-confiáveis para chegar ao poder, isto é, para conseguir ser a líder de torcida. Esse aspecto da personalidade da personagem faz referência ao próprio casal Macbeth da tragédia de William Shakespeare que, ao tentarem ascender ao trono, cometeram um ato ilícito (regicídio) para ganhar poder. Tal aspecto da personalidade de Lady Macbitch será tratado, ainda, mais à frente.

Figura 1: Kennedy Davenport e Kandy Ho representando as bruxas.



(RuPaul's Drag Race, 2015, T07EP03)

Dando continuidade ao desenvolvimento da trama, após a cena das bruxas, há a introdução da personagem interpretada por Jasmine Masters: “Watch out, sisters, I’m the real *prima donna*<sup>11</sup>. Head cheerleader is gonna be me, Laquisha Keanna. That’s right!” (MURRAY & CHARLES, 2015, 00:28:33 – 00:28:39)<sup>12</sup>.

Figura 2: Jasmine Masters como candidata à posição de líder de torcida

<sup>10</sup> “Aqui em Tuck-a-Hoe é a temporada da bruxa, mas nenhuma delas é mais venenosa que a Lady Macbitch” (Tradução nossa).

<sup>11</sup> Atualmente, é um adjetivo com sentido pejorativo advindo do italiano usado para se referir a uma pessoa considerada egoísta, arrogante e egocêntrica. Originalmente, a palavra era usada para se referir à cantora principal de uma companhia de ópera. A palavra aqui tem este duplo sentido para caracterizar Jasmine Masters, que quer ser a líder do time de torcida, sendo a direta rival de Lady Macbitch.

<sup>12</sup> “Cuidado, irmãs, eu sou a verdadeira *prima donna*. A líder de torcida vai ser eu, Laquisha Keanna. Isso mesmo!”



(RuPaul's Drag Race, 2015, T07EP03)

Na cena em questão, há uma nova roupagem dada aos acontecimentos da cena VII, do ato I em *Macbeth*:

[...] Ele está aqui! / Por dupla confiança, ao meu cuidado: / Primeiro, sou seu súdito e parente – / São ambos contra o ato. E, hospedeiro, / Devia interditar o assassino / E não tomar eu mesmo do punhal [...] Para esporear meu alvo eu tenho apenas / Esta alta ambição cujo salto exagera / E cai longe demais (SHAKESPEARE, 2017, ato I, cena VII, p. 527).

A incerteza que permeia o protagonista da peça shakespeariana sobre levar a cabo o plano de matar o rei é substituída pela confiança presente na performance da *queen* Jasmine Masters. Na nova adaptação, Jasmine, que representa a competição de Lady Macbitch, arquiteta seu plano em se tornar a líder do time de torcida e jamais hesita sobre a possibilidade de seguir seu objetivo, não se apoiando, deste modo, na influência de outrem, como foi o caso de Macbeth com sua esposa.

O cenário presente nesta cena, com suas torres e alicerces edificados em formato de domos, serve para ambientar o episódio num contexto que imita a arquitetura inglesa, situando as personagens em um contexto monárquico - o que diferencia este recurso cenográfico do cenário quase que inexistente do teatro inglês elizabetano, se pensarmos na maneira como a peça de Shakespeare foi originalmente performada.

Há de se falar, também, nas roupas usadas pelas *queens* nessa adaptação. Elas mesclam o estilo da corte elizabetana com elementos contemporâneos da vestimenta de jovens estadunidenses. Na cena supracitada, por exemplo, Jasmine Masters usa um vestido de tecido marrom com detalhes em dourado, que, em seu estilo, se assemelha à vestimenta de uma rainha; no entanto, ao olhar para a parte de baixo, é possível notar que as largas e longas anáguas dos vestidos que marcaram a moda europeia séculos atrás são substituídas por um elemento muito recente à moda feminina: a minissaia. Além disso, o cabelo com suas longas tranças, muito popular nos anos 1990, e os coloquialismos típicos do dialeto afro-americano, como o uso constante da palavra “real”, “sisters”, da expressão “that’s right”, além, é claro, do nome da personagem Laquisha Keanna. Todos estes elementos trazem uma nova roupagem à adaptação e, nesta cena, temos a inclusão da cultura negra como parte da releitura de um clássico europeu criado e tradicionalmente encenado por artistas brancos.

Pensando no conceito de adaptação, Linda Hutcheon (1985), em *Uma teoria da paródia*, propõe um estudo sobre a paródia, estendendo-se sobre suas configurações, especialmente em relação a textos contemporâneos. A estudiosa busca arquitetar o conceito de paródia, edificando seu significado por meio de um exame de incursões paródicas nas mais diferentes artes e mídias. Deste modo, Hutcheon chega ao entendimento de que a paródia é,

em sua “transcontextualização” (HUTCHEON, 1985, p. 48), a repetição com diferença do texto parodiado, abrindo assim um espaço entre o texto parodiado e o texto paródico.

Neste sentido, acreditamos que este episódio de *RuPaul’s Drag Race* possa ser compreendido como uma *transcontextualização queerizada* do texto shakespeariano, onde elementos do texto literário são adaptados a partir do universo drag e reencenados de maneira a questionar essa mesma tradição. Assim, elementos como o cânone literário, a sexualidade, e raça, como vimos na cena anterior, são usados juntos para criar um tipo de entretenimento que, através do humor, tudo transforma, tudo questiona.

Além disso, tomando como base as discussões de Walter Benjamin acerca da aura anteriormente dispostas, observamos que, como fora mencionado, uma outra reprodução de uma obra permite uma atualização daquilo que é reproduzido, à medida em que a reprodução vai ao encontro do espectador (BENJAMIN, 2013, p. 58). Acreditamos, neste sentido, que a atualização da obra shakespeariana em questão acontece a partir do momento em que o cânone passa a ser uma fonte que permite discutir questões em destaque na atualidade, tais como gênero e sexualidade, e como estas questões podem ser usadas para o agenciamento de novas leituras. Isso diminui a distância que os alunos podem sentir em relação ao cânone, aproximando estes trabalhos de novos espectadores e do mundo atual.

Ora, nem tudo se dá a partir de uma completa transformação. Há diálogos históricos entre a encenação dos textos do bardo e da competição aqui em análise. Como aponta Barbara Heliadora (2008), havia companhias de atores meninos que, comumente, encenavam as partes femininas nos teatros da era elizabetana. A visão patriarcal de que mulheres não deveriam se exhibir em público, para preservar-lhes a sua honra, deixou uma vacância para a representação das personagens mulheres daquela época. Assim, meninos ainda imberbes, mesmo não tendo “condições de ser tão bons atores quanto os seus concorrentes adultos” (HELIODORA, 2008, p. 77), encenavam esses papéis. E, em se tratando de *Drag Race*, o que temos é um longo histórico de seu apresentador/produtor executivo que, muitas vezes, deixou publicamente claro que tinha preferência pela aceitação de homens gays cisgêneros participavam do *reality*. Sendo assim, homens são, em grande escala, os componentes principais do grupo de participantes.

Ainda observando a adaptação, na cena abaixo a personagem da rainha, interpretada pela participante Katya, externa o estresse que ela enfrenta na competição de líderes de torcida. Macbitch, interpretada por Violet Chachki, a oferece uma bebida que deveria tranquilizá-la, no entanto, esta bebida estava envenenada: “Try this – It’ll help! It’s Oprah’s new chi...with a shot of dry cleaner” (MURRAY & CHARLES, 2015, 00:29:25 – 00:29:30 – grifo nosso)<sup>13</sup>.

Figura 3: Violet Chachki envenenando sua rival



<sup>13</sup> “Tente isso - vai ajudar! É o novo *chi* da Oprah... com uma dose de água sanitária.”

(RuPaul's Drag Race, 2015, T07EP03)

Voltando a tratar das considerações de Hutcheon acerca da paródia, a estudiosa diz que durante o seu processo de criação, é necessário que haja uma sobreposição estrutural da obra parodiada com a nova, para que, deste modo, a realização da paródia seja bem-sucedida (HUTCHEON, 1985, p. 50); logo, é posto sobre um texto primeiro novos elementos que compõem a sua adaptação, formando, assim, uma nova obra. Sob essa perspectiva, é possível observar o envenenamento da rainha de torcida rival por Lady Macbitch, representado na cena acima, como uma releitura da influência que Lady Macbeth teve sobre seu esposo no episódio do assassinio do rei Duncan:

Estava bêbada / a ambição que vestias? E dormiu? / E acorda para olhar pálida e verde / Pro que, livre, pensara? Doravante / julgo assim o teu amor. Tens tanto medo / De seres, com teus atos e coragem, / Igual aos teus desejos? Queres ter / O que julgas da vida o ornamento, / Ou viver um covarde aos próprios olhos, / Deixando o “quero” curvar-se ao “não ousar”, / Como o gato pescando? (SHAKESPEARE, 2017, ato I, cena VII, p. 528).

Não podendo ela executar o assassinato com suas próprias mãos, Lady Macbeth influencia o marido a fazê-lo, questionando a sua coragem e até a sua virilidade para provocá-lo. O resultado desse feito traria um benefício para ambos, que seria o reinado, mas o plano só poderia ser executado por um deles: Macbeth, o homem, aquele que tradicionalmente tem o papel prover e executar as ações necessárias para a manutenção do casamento. No entanto, é por conta de Lady Macbeth que, em grande parte, o plano se desenvolve. Foi ela, inclusive, a responsável por se livrar das provas que incriminariam seu marido:

Mas quem gritou assim? Meu nobre *Thane*, / Por que curvar tua grande força a ideias / Assim doentes? Pega um pouco d'água / E lava as provas dessas mãos sangrentas. / Por que trouxeste de lá os punhais? / Precisam ficar lá. Volta e besunta / Com sangue os dois que dormem (SHAKESPEARE, 2017, ato II, cena II, p. 535 – grifo da tradutora).

É Lady Macbeth a responsável por fazer com o que o plano seja não somente levado a cabo como também encoberto. É ela que sugere ao seu marido lavar as mãos, livrar-se do sangue e, também, devolver às adagas ao local do crime para que ele não seja descoberto. Sua sagacidade dialoga com a ação do marido para que assim ambos completem o crime que os levará ao trono. Ora, em *Drag Race*, com sua adaptação contemporânea, esse jogo matrimonial não se encaixaria nas relações de poder atuais; assim, Macbitch não precisa se apoiar em uma figura marital para que ele cometa as ações que também almeja alcançar. Ela mesma pode exterminar a pessoa que a impede de ter o que tanto deseja, e é isso que ela faz.

Aproveitando essa noção de sobreposição entre os textos na paródia, trazemos aqui uma outra noção parodística, desta vez elencada por Butler (2016). A estudiosa afirma que por muito tempo a teoria feminista entendeu essas identidades parodísticas como algo degradante às mulheres (BUTLER, 2016, p. 237). Muito comumente, havia a ideia de que o travestismo e as *drag queens* seriam apropriações acrílicas e estereotipadas dos papéis sexuais na prática heterossexual (BUTLER, 2016, p. 237).

Nisso, entende-se de que os elementos usados por *drags queens*, por exemplo, são inerentemente femininos, devendo ser usados por mulheres cisgêneros. Os problemas apresentados nessas crenças são fortemente criticados pelo pensamento feminista pós-estruturalista: haveria uma essência feminina ou de feminilidade? Os limites dos corpos são delimitados pelos signos que estes usam ou se apropriam? Na performance da *drag queen*, como pode ser exemplificado pelo episódio do *reality* em análise, essas perguntas sequer fazem sentido, já que, fazendo uso da “ironia enquanto mecanismo retórico da adaptação”

(HUTCHEON, 1985, p. 46), que é um caráter intrínseco da paródia, se desperta a consciência do leitor para dramatização a *drag*.

Outrossim, com a apropriação desses elementos considerados tradicionalmente femininos, e se questiona as identidades com uma dramatização irônica do *ser* mulher. Não há, neste sentido, algo que, em sua essência, defina o que é mulher ou ser feminina. Com esse entendimento, não há um lugar de pertencimento basilar para a feminilidade. Tanto homens quanto mulheres podem ser femininos e dispor dos signos que os aprazem para expressarem sua identidade, sua sexualidade.

Esse questionamento acerca das identidades masculina e feminina continua a ser usado ao longo do programa, mesmo após o fim da encenação de *Macbitch*. Semanalmente, as participantes são requisitadas a montar um look a partir de um tema para desfilarem na passarela, após a conclusão do desafio. Com o desfile, as queens culminam os desafios da semana, elas se põem frente aos jurados para receberem o *feedback* sobre seu desempenho. O tema desse episódio é “Bearded and beautiful” (Barbudas e bonitas), para o qual as participantes deveriam usar uma vestimenta e maquiagem que exalasse a feminilidade ao passo que exibissem uma barba para complementar o visual. Um exemplo de um desses looks pode ser visto logo abaixo:

Figura 4: Violet Chachki na passarela



(Fonte: **Mainlinning Glamour**. RuPaul's Drag Race T07EP03: Shakesqueer and Bearded Beauties)

A imagem da mulher barbuda, constante fonte de espanto ao longo da história, é recorrente principalmente no contexto circense. Ela é tida como uma espécie de anomalia, algo tão fora do comum, tão desviante da norma estabelecida, que chega a se tornar uma atração a ser contemplada, sob tom humorístico. Ora, em *Drag Race*, esse tom humorístico costura-se também a uma proposta estética que delimita a qualidade dos looks das participantes do programa: quanto mais femininas as participantes ficarem usando uma barba, mais elogios elas receberiam dos jurados, como foi o caso de Violet Chachki, na figura acima.

Na performance das *queens* durante o desfile, percebe-se, também, um esforço delas para atuarem de maneira ambígua: ora remetendo-nos a comportamentos considerados mais femininos, ora a comportamentos mais masculinos. Com isso, usando uma barba, além da acentuação e o cuidado com o cabelo, e até mesmo a pose que Violet Chachki faz na figura acima, por exemplo, trazem consigo a elaboração da sua performatividade de gênero. Seu

corpo é uma tela sempre em branco, na qual ela pinta um modelo discursivamente construído do que seria a expressão da sua sexualidade naquele momento.<sup>14</sup>

Tradicionalmente, esperava-se que as competidoras se montassem sempre em visuais completamente femininos, mas essa temporada em questão trouxe diversos contrapontos em relação a essa convenção, tais como o episódio em que a participante Kennedy Davenport resolveu interpretar um homem para o famoso desafio do *Snatchgame*<sup>15</sup> (chegando, inclusive, a ganhar o desafio), o que gerou instantâneo espanto entre as competidoras, além desse desfile que mesclou elementos considerados femininos e masculinos. O programa, neste sentido, tem mudado, assim como o cenário *drag* tem mudado, e, com essas mudanças, abrem-se espaços cada vez mais amplos para o questionamento.

Tais questionamentos podem ser abordados, por exemplo, em espaços como o da sala de aula e, mais especificamente ainda, no ensino de L.I. E é com isso em mente que, na seção a seguir, idealizamos uma proposta de intervenção que traz como base as questões elencadas até aqui neste trabalho: a inserção da literatura nas aulas de L.I., o aporte do letramento midiático como ferramenta de ensino, a sexualidade como agenciamento das leituras que os alunos podem fazer e a performatividade como expressão da identidade do alunado.

---

<sup>14</sup> A estética é algo muito importante para a competidora em questão. Sua vitória no programa foi considerada controversa na época porque ela foi a primeira *queen* a ganhar a competição não demonstrando grande talento para o canto, dança ou atuação, mas sim para a sua estética: roupa, maquiagem, etc. Esta configuração da sua *persona* é tão importante para a competidora que está inscrita, inclusive, em seu próprio nome. “Chackki”, do Ídiche, refere-se a um item que é muito mais decorativo, ornamental, do que funcional em si.

<sup>15</sup> Paródia do tradicional programa de televisão intitulado *Match Game* (1962-1991), que pedia às celebridades que participavam para completar frases com respostas cômicas. É um dos desafios mais famosos do programa, e o *snatch* que substitui a palavra *match*, do primeiro programa, faz referência à vagina, trazendo à releitura do programa uma conotação mais performativa e sexual, preservando a comicidade.

#### 4 TO QUEER OR NOT TO QUEER?: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste trabalho se dará, inicialmente, através do processo de ensino-aprendizagem do teatro shakespeariano, com uso da peça *Macbeth* e sua respectiva adaptação no EP03T07 do *reality show* estadunidense *RuPaul's Drag Race*. Chamamos atenção para o fato de que o episódio em questão traz consigo duas adaptações shakespearianas, sendo estas *Macbeth*, como fora mencionado previamente, e *Romeu e Julieta*. Todavia, levando em conta o tempo disposto para disciplina de L.I. na educação básica e a viabilidade de se trabalhar dois textos longos como peças teatrais, optamos por fazer uso apenas da primeira obra para nossa proposta.

Ao tentarmos compreender a relação entre a obra a partir da sua adaptação, buscamos evidenciar uma proposta de ensino e sua possível aplicabilidade. Logo, esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois, de acordo com Gerhardt & Silveira (2009, p. 31) é aquela que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p. 31).

A preocupação central desta proposta se daria, portanto, com os “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). Ora, sob essa abordagem, faz-se necessário que haja, na aplicação do projeto, uma relação entre docente e discente, pois para Gerhardt & Silveira (2009, p. 31 *apud* Minayo, 2001), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”.

Além disso, o desenvolvimento do projeto baseia-se em uma proposta de intervenção que, quando atrelada à área da Educação, é entendida na *práxis*, isto é:

[...] da união indissociável entre teoria e prática, abre a possibilidade, dentre outras, de os professores pesquisarem sua própria prática produzindo novos conhecimentos e novas práticas. Ao assim fazê-lo, os professores podem se apropriar e (re) significar suas práticas, num processo de reconstrução desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, detectando suas contradições, resgatando a força motriz que nelas estão subjacentes, assumindo novos compromissos e definindo metas mais objetivas para intervir na realidade em que atuam (MACIEL & PADILHA, s/d, p. 14).

Assim, é possível não somente elaborar planos criticamente, como também aplicá-los na área e/ou locais que atuamos. Ora, em se tratando do cronograma programado, as aulas para o desenvolvimento desta proposta seriam divididas em seis encontros. Logo, esta seria, também, uma *pesquisa aplicada*, que é definida por Gerhardt & Silveira (2009, p. 35) como aquela que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, envolve, deste modo, verdades e interesses locais. Logo, o problema para o qual esta pesquisa propõe um possível caminho é justamente a ausência de literatura nas aulas de L.I., como já foi debatido anteriormente.

##### 4.1 Letramento literário e metodologia performativa: desenvolvendo um *modus operandi*

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2021), Cosson propõe questionar a maneira como a literatura é tratada pela escola, propondo, também, vieses possíveis para a edificação de uma relação mais efetiva entre o aluno e o texto literário. Para tal, o estudioso ratifica o processo de escolarização da literatura, isto é, o letramento literário. Assim, essa proposta busca

[...] reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ele busca formar uma comunidade de leitores que, como

toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2021, p. 12).

Ao propor sua reflexão sobre letramento literário o estudioso traz, também, dois modelos que possibilitam um processo de ensino-aprendizagem, nomeados por ele como sequência básica e sequência expandida. Optamos, aqui, por trabalhar com a primeira, que se divide em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* consiste em uma atividade de curta duração que vai, como a palavra indica, *motivar* o alunado a lidar com o texto que será estudado mais a frente. Logo, se é proposto a utilização de oficinas, que também estar ligadas ao texto abordado pelo tema. A atividade deve ser curta e dinâmica: “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais da construção da motivação” (COSSON, 2021, p. 55). No passo seguinte, da *introdução*, o professor ou professora fica responsável por apresentar obra e autor(a) aos(as) alunos(as). Tal momento deve ser composto pela apresentação de “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2021, p. 60), uma vez que não deve haver a perda do foco.

Em se tratando da *leitura*, o autor sugere a presença do profissional da educação como mediador deste processo, já que o processo de leitura escolar deve ter “uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2021, p. 62). Não se deve, no entanto, confundir o processo de acompanhamento com o de policiamento, pois, o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo, mas sim “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades” (COSSON, 2021, p. 62).

Por fim, a *interpretação* constrói-se em dois momentos: o interior, quando se acompanha a decifração, “palavra por palavra” (COSSON, 2021, p. 65), em que se faz o encontro do leitor com o que há de mais íntimo da obra; e o exterior, que seria a concretização, materialização da interpretação como ato “de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65). Neste momento, cabe ao professor realizar com o alunado uma atividade de interpretação para princípio de externalização da leitura, isto é, não somente uma partilha coletiva, mas um registro dessa partilha, que Cosson (2021) sugere ser feita sempre com a atividade escrita como culminância.

Ora, além da sequência básica sobre o viés do letramento literário de Rildo Cosson (2021), utilizamos, também, para fomentar a nossa proposta, a metodologia performativa, baseada na proposta de Eliana Kefelás Oliveira (2018). Tal metodologia consiste em “evidenciar de que modo a leitura pode ser abordada como performance, a partir da compreensão do texto literário como jogo, como um território de aventura interpretativa” (KEFELÁS OLIVEIRA, 2018, p. 241). Tal metodologia age em contraponto à tradicional concepção informativa sobre o ensino de literatura na educação básica, tão criticada por Todorov (2009), como foi discutido anteriormente.

Logo, o leitor deixa de ser um mero “decodificador do texto literário” (KEFELÁS OLIVEIRA, 2018, p. 245), para se tornar um ativo participante do jogo textual, do território de aventura interpretativa que ele oferece. Além disso, o próprio texto, concebido tradicionalmente como um sistema de representação, não somente mimetiza o mundo, mas o *performatiza*. Assim, o mundo do texto é encenação, reinauguração; é a criação de algo novo. E, com esta perspectiva, o leitor pode participar do processo de elaboração de um novo produto, uma vez que a estudiosa acredita que “os pontos de indeterminação do texto provocam fissuras de sentidos que podem ser sempre reatualizadas” (OLIVEIRA KEFELÁS, 2018, p. 246), o que confere ao processo de leitura uma instância performática.

Há, na instância performática, um caráter atualizador (KEFELÁS OLIVEIRA, 2018), assim como há, no conceito de reprodutibilidade (BENJAMIN, 2013), uma atualização do texto que é levada ao leitor. Elencamos a nossa proposta, então, como uma junção de tais instâncias: usando uma adaptação para o ensino de uma obra literária canônica, sob uma perspectiva performática, possibilitamos a edificação de uma nova leitura, adaptação, daquele texto ao leitor dos dias de hoje, atualizando-o, concedendo-lhe uma diferente roupagem que, em sua nova leitura, dialoga com os dias atuais. E é com isso em mente que construímos a proposta a seguir.

#### **4.2 Proposta de intervenção: quando *RuPaul's Drag Race* e Shakespeare entram em cena na sala de aula**

Ao escolher um texto de William Shakespeare para se trabalhar em sala de aula é possível entrar em contato com a literatura canônica de L.I., o que permite que os alunos se conectem com o aspecto cultural da língua e sua tradição, e usando de suas adaptações, como aquela feita em *RuPaul's Drag Race*, é possível ver como esses textos são relidos com olhares contemporâneos, questionando noções acerca de gênero e sexualidade, raça, e o próprio *lôcus* da literatura considerada canônica, tudo isso ao passo que os alunos e alunas aprendem inglês. Tomando como mote os aspectos metodológicos discutidos nos tópicos anteriores, elencamos uma sequência básica, com seis encontros de duas aulas de 45 minutos cada, para guiar os percursos das aulas propostas, totalizando 12 aulas ao todo.

Na primeira aula do primeiro encontro, a **motivação** consistiria no uso de uma atividade inspirada na oficina “Palavra-chave”, de Cosson (2021). Nela, o professor ou professora escreveria a palavra “teatro” no quadro, e pediria para alunos, voluntariamente, uma palavra que lhe surgisse em mente tomando o teatro como tema e, ao dizerem as palavras, o professor a escreveria no quadro em inglês. A intenção é, ao escreverem palavras como “plateia”, “palco” etc., que os alunos e alunas acabem criando juntos uma lista de palavras que construiriam o universo semântico do material a ser estudado. Assim, o aspecto lúdico entra em jogo, pois ele ajuda a aprofundar a leitura da obra literária (COSSON, 2021).

Com o restante da primeira e segunda aulas, o professor ou professora introduziria uma explanação breve sobre o teatro, sua historiografia, e aspectos gerais das peças teatrais. Isso levaria o(a) professor(a) a tratar dos grandes nomes do teatro, o que incluiria William Shakespeare. Temos, assim, a **introdução**. Poderia se destacar aspectos específicos do gênero trágico shakespeariano e como eles se apresentam em algumas de suas obras, além do estudo de passagens famosas dos seus textos. Para uma maior dinamização da explicação, pode-se usar de recursos visuais, como vídeos curtos do Youtube<sup>16</sup>.

Na segunda aula do primeiro encontro, o professor ou professora apresentaria a proposta de leitura de uma peça shakespeariana. Assim, *Macbeth* seria introduzida, e o(a) professora(a) explicaria a dinâmica das leituras com suas respectivas avaliações. Isso daria espaço para a explanação da avaliação final, que consistiria em uma performance de uma adaptação da peça feita pelos próprios alunos. Trataremos desta atividade com atenção mais à frente.

Em se tratando da dinâmica de **leitura**, pensando no tempo e na possível dificuldade que o aluno teria em ler o texto em inglês, sugerimos a escolha da versão adaptada de *Macbeth* para estudantes de Inglês como língua estrangeira pela Macmillan Readers, uma editora especializada no assunto. A edição em questão é do ano de 2020, tem 117 páginas, e conta com excertos da própria versão de Shakespeare, com imagens que representam cenas do texto, uma nota sobre o autor e seu estilo de escrita, outra sobre a obra, e com um glossário com expressões usadas no texto, além de conter exercícios que trabalham com a interpretação

<sup>16</sup> Sugestão: Why should you read “Macbeth”? Available:

[https://www.youtube.com/watch?v=rD5goS69LT4&ab\\_channel=TED-Ed](https://www.youtube.com/watch?v=rD5goS69LT4&ab_channel=TED-Ed) Accessed in Sep. 18<sup>th</sup>, 2022.

textual, oralidade (com foco na pronúncia), gramática, voz passiva e ativa e a orações condicionais. Tudo isso, ainda, com dois CDs que trazem a peça gravada. Assim, poderia se trabalhar as quatro habilidades: *reading*, *listening* e *speaking*, com a leitura da obra, e *writing* com os exercícios.

Considerando a curta extensão da peça – a menor tragédia de Shakespeare -, e sabendo que é uma adaptação voltada a alunos de L.I, acreditamos que a leitura em si pode ser completada em, aproximadamente, 3 encontros. Nestes encontros o alunado faria uma leitura conjunta, em voz alta, na qual cada aluno poderia interpretar um personagem diferente. A leitura em voz alta, segundo Kefelás Oliveira (2018, p. 252-253), é importante porque pode trazer

caminhos de percepção e de significação das palavras que talvez sem a abertura do corpo talvez eles não emergiriam, pois experimentar o texto do ponto de vista da performance é lê-lo em voz alta (e em movimento de forma inventiva, traçando diferentes percursos com o texto na sua vocalização, de modo a ir tateando, por meio do corpo e da voz, possibilidades interpretativas, as quais podem se revelar como descobertas inéditas que, talvez, não apareceriam se se tivesse acessado o texto somente pela via analítica.

Deste modo, se integraria a compreensão textual das sensações que a leitura, oralização das palavras, evoca, pois, é dando voz ao texto que são abertas as veredas que possibilitam redescobrir o que está sendo enunciado (KEFELÁS OLIVEIRA, 2018). E é desta maneira que se construiria a leitura da obra em sala, despertando as emoções e o corpo dos(as) alunos(as) para o que o texto literário pode evocar, fazendo uma leitura *como se* (VIDOR, 2002, *apud* KEFELÁS OLIVEIRA, 2018, p. 258), isto é, de encenação. Se o leitor ou leitora lê um trecho textual como se estivesse triste ou feliz, ele(a) representa, ressignifica e performatiza o universo daquele textual em sua corporeidade, evocando a prosódia (entonação, acentuação), como parte primordial ao processo de interpretação.

Além disso, cumpre notar que a expressão, linguagem corporal é uma das competências gerais da educação básica, reiterada pela BNCC, pois ela permite “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 9). Todos nós fazemos um exercício da linguagem de maneiras variadas em nossas vidas e, dialogando com Cosson (2021, p. 15) acreditamos que o corpo físico se soma ao corpo da linguagem, do sentimento, do imaginário, e essa soma de corpos, esse exercício, possibilita a edificação de uma mistura que nos caracteriza como humanos.

Voltando a tratar do processo de leitura, a cada um dos encontros, além da performance elencada pela leitura, os alunos e alunas também poderiam ter como auxílio em sua interpretação as questões que são trazidas pela edição usada para compreender cada um dos atos. Para o Ato 1, por exemplo, são feitas as seguintes perguntas: 1) What were we told about Macbeth’s character and actions before we met him?; 2) What did the three witches say about the futures of Macbeth and Banquo?; 3) Describe how Macbeth and Banquo reacted to the witches’ information; 4) In This act, Lady Macbeth seemed to have a stronger character than her husband. Give some examples that suggest this is true; 5) Macbeth thought of several reasons for not killing King Duncan. Say what these reasons were; 6) How did Lady Macbeth persuade her husband to commit the murder? (TARNER, 2010, p. 98). Tais questões poderiam ser usadas pelo professor ou professora como pontos de discussão oral em sala ou como *homework assignment* semanalmente.

A dinâmica dos encontros seguintes seguiria uma ordem parecida: leitura em voz alta, interpretação com auxílio do professor ou professora e os exercícios acerca de cada um dos atos. Adicionando a isso, no quarto encontro haveria uma discussão sobre a maneira como elas foram adaptadas de diferentes maneiras para o cinema e TV, exemplificando com adaptações que vão desde *Hamlet* (1948), de Laurence Olivier, até “Shakespeare” (EP03T07),

de *Rupaul's Drag Race* (2009 – presente). Ao tratar desta última adaptação, traríamos à luz o conceito de *paródia* (HUTCHEON, 1985), de maneira direta e didática, e como esta ideia foi usada na adaptação do *reality* especificamente.

Com isso, poderia se estabelecer uma discussão em sala tomando como mote as seguintes perguntas: a) Quais recursos foram usados na adaptação? b) Quais as possíveis diferenças entre o gênero trágico shakespeariano e essas adaptações? c) Quais recursos/materiais foram usados(as) na adaptação e como eles incrementam as performances das participantes? d) Considerando que as atrizes são *drag queens*, qual é o papel que a sexualidade tem na adaptação em questão? Como ela moldou a maneira como o texto foi adaptado? Neste momento, haveria uma discussão sobre a sexualidade e como ela é um fator importante no agenciamento desta adaptação.

Outro aspecto que poderia ser elencado pela adaptação é a variação linguística, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem hoje em dia requer “a ênfase na competência comunicativa no ensino de LÊs” (HERNÁNDEZ-CAMPOY, CUTILLAS-ESPINOSA e BRITAIN, 2020, p. 12), que visa “complementar o ensino com uma dimensão sociolinguística” (HERNÁNDEZ-CAMPOY, CUTILLAS-ESPINOSA e BRITAIN, 2020, p. 12). Assim, os alunos poderiam ser levados a questionar e compreender expressões usadas pelas *queens* na adaptação que fomentam gírias ou expressões do *lôcus social* ao qual elas pertencem. Além disso, para melhor compreender estas e outras expressões da adaptação, a turma pode elaborar, em conjunto, um *Dictionary*, usando como mote o campo semântico da adaptação, nas aulas em que aconteceriam as discussões.

Além disso, buscando dar ênfase na relevância de ambas as obras, tanto a peça quanto a sua adaptação audiovisual, compreendemos haver a necessidade de se fazer uma distribuição de atividades em que ambas as obras teriam o seu próprio espaço de estudo e debate. Consequentemente, propomos a utilização do período de 6 semanas de aulas, isto é, cerca de um mês e meio de atividades, ou quase um bimestre. As atividades poderiam ser distribuídas da seguinte forma: aulas 1 e 2: Motivação e Introdução; aulas 3 e 4: leitura da peça e discussão; aulas 5 e 6: leitura da peça e discussão; aulas 7 e 8: apresentação de adaptações da peça / discussão; aulas 9 e 10: apresentação de adaptações da peça / discussão; aulas 11 e 12: avaliação e fechamento da proposta – roteiro e performance de *Macbeth*.

E, para tornar as discussões mais dinâmicas, o professor ou professora pode elaborar, juntamente à turma, um *Mock Jury*, isto é, uma adaptação do Juri simulado, de Cosson (2021). Trazendo à oficina adaptada à realidade das aulas de L.I., pode-se debater as questões da moralidade e do poder, tão abordados em ambas as obras. Assim, a turma seria dividida em duas equipes, uma responsável pela acusação; outra, pela defesa. Cada equipe deveria escrever, em inglês, três frases curtas que serviriam de argumento para os respectivos pontos de vista.

A fim de melhor trabalhar quais argumentos que poderiam ser usados no júri, os alunos iriam debater entre si, e criar esboços de argumentos individualmente ou em duplas. O professor seria responsável por monitorar o progresso e auxiliar a turma com dúvidas e em como transformar as suas ideias em frases. Os melhores argumentos seriam selecionados para a fase final do júri, na qual as duas equipes iriam debater. O intuito desta atividade não é decidir qual é o lado vencedor, mas sim estabelecer uma conexão entre as interpretações de elementos dos textos e como oralizar e escrever essas interpretações, sob os próprios pontos de vista, em inglês. Com isso, a atividade ainda permite trabalhar as habilidades de *writing* e *speaking*.

Logo, chegamos à **avaliação**, passo final da sequência básica de Cosson (2021). Para a sua realização, haveria a elaboração de adaptações dramatizadas a partir da peça estudada em sala, e estas seriam idealizadas pelos dos alunos com a ajuda do professor e performadas em classe. A atividade seria em formato de competição, assim como ocorre no *reality show*, e

a turma seria dividida em grupos, cada um com a sua performance de *Macbeth*, roteirizada a partir da versão de RuPaul. Os roteiros seriam produzidos pelos alunos em casa e, com a orientação do professor, eles iriam corrigi-lo e aprimorá-lo semanalmente, até a sua fase final de interpretação, quando os alunos iriam performar suas respectivas adaptações. Este momento pode ser realizado ao final da leitura, no último encontro, ou em um evento escolar, que mobilizaria a escola como um todo.

A partir de suas respectivas adaptações, os grupos seriam avaliados pelos jurados, sendo estes(as) professores(as) de Línguas e Artes, o que nos permitiria trabalhar a interdisciplinaridade. Ao fim, em sua avaliação, os(as) jurados(as)/professores(as) escolheriam o grupo vencedor que tivesse a melhor performance, levando em conta critérios de avaliação como maquiagem, figurino, cabelo, dublagem e o melhor roteiro adaptado. Logo, ter-se-ia uma aprendizagem profícua das peças, bem como de suas adaptações estudadas, para gerar o engajamento dos alunos e das alunas ao longo da criação das novas adaptações por eles criadas durante as aulas de língua e literatura.

Faz-se necessário notar, ainda, que a performance em si não precisaria ser, necessariamente, o único momento de avaliação. Os alunos e alunas podem ser avaliados pela leitura feita em sala, pelos exercícios prescritos na edição em uso, pelas discussões e pela participação no projeto de modo geral. Acreditamos que o processo de participação como um todo precisa ser validado pelo professor ou professora; conseqüentemente, não podemos deixar de lado toda a dinâmica que um projeto como esse exigiria dos alunos e alunas ao longo dos encontros.

## 5 SHE DONE ALREADY DONE HAD HERSES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste trabalho, como fazer uso da peça *Macbeth*, de William Shakespeare, nas aulas de L.I., a fim não somente de investigar sobre a maneira como a literatura é tratada na sala de aula, como também para propor um viés possível. Para tal, inicialmente, tratamos dos documentos oficiais da educação no Brasil (BNCC e PCNs), e como a língua inglesa é compreendida na escola por tais documentos; posteriormente, questionamos a não priorização do ensino de literatura nas aulas de Língua inglesa (TODOROV, 2009; COSSON, 2020; COLASANTE, 2006), e discutimos questões relacionadas à gênero e sexualidade no campo da educação, para, posteriormente, tratar dos conceitos de performance (BUTLER, 2016) e queer (LOURO, 2020), que edificaram a nossa proposta.

Em seguida, nos detemos sobre o letramento midiático na educação (FABRÍCIO e MOITA-LOPES, 2015; TRAVANCAS, 2007), para discutir o conceito de “aura” (BENJAMIN, 2013), e tratar das adaptações audiovisuais das obras shakespearianas ao longo das últimas décadas (LEÃO, 2008), até chegarmos na adaptação paródica feita por RuPaul (HUTCHEON, 1985). Por fim, construímos a nossa proposta de intervenção com base na sequência básica (COSSON, 2021) fazendo uso da leitura performativa (KEFALÁS OLIVEIRA, 2018).

O percurso teórico-metodológico pelo qual seguimos foi orientado pelo tema da sexualidade, tendo como base a ideia de que nossos alunos, em uma fase de descobertas e desenvolvimento de suas mentes e corpo, devem ser capazes de usar as suas singularidades enquanto agenciamentos das leituras que podem fazer das obras de arte trabalhadas nas aulas de L.I. Logo, as sexualidades plurais, sob a nossa proposta, não são vistas como algo a ser tolerado, para além dos muros da escola, mas sim como fator agenciador da jornada pedagógica da instituição, sendo traço indissolúvel da individualidade do ser humano, e, consequentemente, indissolúvel, também, do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a partir da análise realizada com fragmentos de Butler (2016) e Kefelás Oliveira (2018), compreendemos a *performance* sob dois vieses: a) enquanto uma maneira de possibilitar a existência de identidades plurais, que devem ser contempladas e exploradas no ambiente escolar e b) enquanto interpretação e expressão artística, que atua também como recurso metodológico, viabilizando leituras e releituras de obras literárias. Para tanto, ao analisarmos a peça de Shakespeare, observamos como uma nova adaptação evoca no texto a estilização de identidades consideradas marginais enquanto fator de agenciamento de novas leituras, possibilitando que as peças do Bardo continuem a dialogar com questões que tocam os indivíduos na atualidade.

Além disso, as escolhas metodológicas não tradicionais, isto é, aquelas que fogem das propostas já defasadas do ensino de literatura – como aquelas criticadas por Todorov (2009) –, podem viabilizar uma relação mais frutífera entre alunos(as) e obra. Assim, as possibilidades de interpretação dão vazão a cultivação da paixão pelo texto, e não em seu uso como uma ferramenta para entender a historiografia, a gramática ou as escolas literárias, cujo estudo acaba, por vezes, limitando a exegese desses textos.

Essa afirmação reforça que a literatura é uma ferramenta de humanização, isto é, aquela que tem o potencial de explorar e dar vazão a traços da identidade humana que podem ser comumente ignorados ou eclipsados por representações unilaterais e que não buscam dar espaço às singularidades. Logo, ressaltamos, aqui, a relevância de se utilizar textos literários nas aulas de L.I. ao longo da educação básica.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de se inserir a literatura dentro da sala de aula de L.I., dando margem à corporificação, dramatização desses textos, com novas leituras e uma possível aproximação dos alunos daquilo que geralmente lhe parece tão

distante: o livro. Este objeto que pode parecer tão alheio à realidade de nossos alunos e alunas, agora, com a performatização da leitura, perde sua distância ao se aproximar dos seus corpos, pois acreditamos ser este um dos lugares da literatura: o corpo. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outras pesquisas futuras, sempre tendo a leitura como foco, *because reading is what?! FUNDAMENTAL!*

## REFERÊNCIAS

- BARBEIRA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 08 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 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: 17 mar. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. Por uma leitura cuidadosa. In.: BENHABIB, Seyla, et al. **Debates feministas: um intercâmbio filosófico**. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- CALIXTO, Thiago Guilherme; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. **LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente**. III CONEDU: Congresso Nacional da Educação. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA11\\_ID5735\\_12082016183610.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA11_ID5735_12082016183610.pdf). Acesso em: 07/09/2022.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.
- CANDIDO, Antonio. **Direito à Literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.
- COLASANTE, Renata Cristina. O Lugar do Texto Literário na Sala de Aula de Língua Inglesa. *Crop*: Revista da área de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana-Departamento de Letras Modernas. São Paulo. v. 11, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5390/4934>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Hibridismo TV-escola em práticas de letramento como lógica possível: contraste de vozes na produção de trans-experiências de gênero e sexualidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 16(2), 2015.

- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Trad. Salma Iannus Muchailj. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora, 1989.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HELIODORA, Barbara. Os teatros no tempo de Shakespeare. In: LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (Org.). **Shakespeare**: sua época e sua obra. Curitiba: Editora Beatrice, 2008.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel; CUTILLAS-ESPINOSA, Juan Antonio; BRITAIN, David. Variação e competência sociolinguísticas no ensino de inglês como língua estrangeira. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 183-201, jan./jun., 2020.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Trad. Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.
- HUTCHEON, Linda. **A theory of Adaptation**. Nova Iork: Taylor & Francis Group, 2006.
- LEÃO, Liana de Camargo. Shakespeare no cinema. In: LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (Org.). **Shakespeare**: sua época e sua obra. Curitiba: Editora Beatrice, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MACIEL, Margareth de Fátima. PADILHA, Regina Celia Wipieski. **Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Paraná. Disponível em:<<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/947/5/Fundamentos%20da%20pesquisa%20para%20projetos%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso: 26 jun. 2021.
- NEPOMUCENO, Margaret Almeida. O Queer, que é isso?: Tecnologia do corpo, gênero e sexualidade. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Org.). **Gênero em questão**: ensaios de literatura e outros discursos. Campina Grande: EDUEPB, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2014.

OLIVEIRA, Eliana Kefelás. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia Performativa. In: **Literatura e outras artes: Interfaces, reflexões e diálogos com o ensino**. Aluska Silva Carvalho et al. (Orgs.). João Pessoa: Editora da UFCG, 2018.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio, et. al. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

**Rupaul's Drag Race** (Reality show). Direção: Nick Murray. Produção: Chris McKim, Fenton Bailey, Mandy Salangsang, Randy Barbato, Tom Campbell, RuPaul e Steven Corfe. Produtora: World of Wonder. 42 - 60 min. 2009 - presente.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. Trad. Barbara Heliodora. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

**ShakesQueer** (Temporada 7, ep 3). Rupaul's Drag Race (Reality show). Direção: Nick Murray. Produtora: World of Wonder. 42 - 60 min. 2015.

SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, E. L. dos S. (2020). Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, 8(16), 143–169. <https://doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

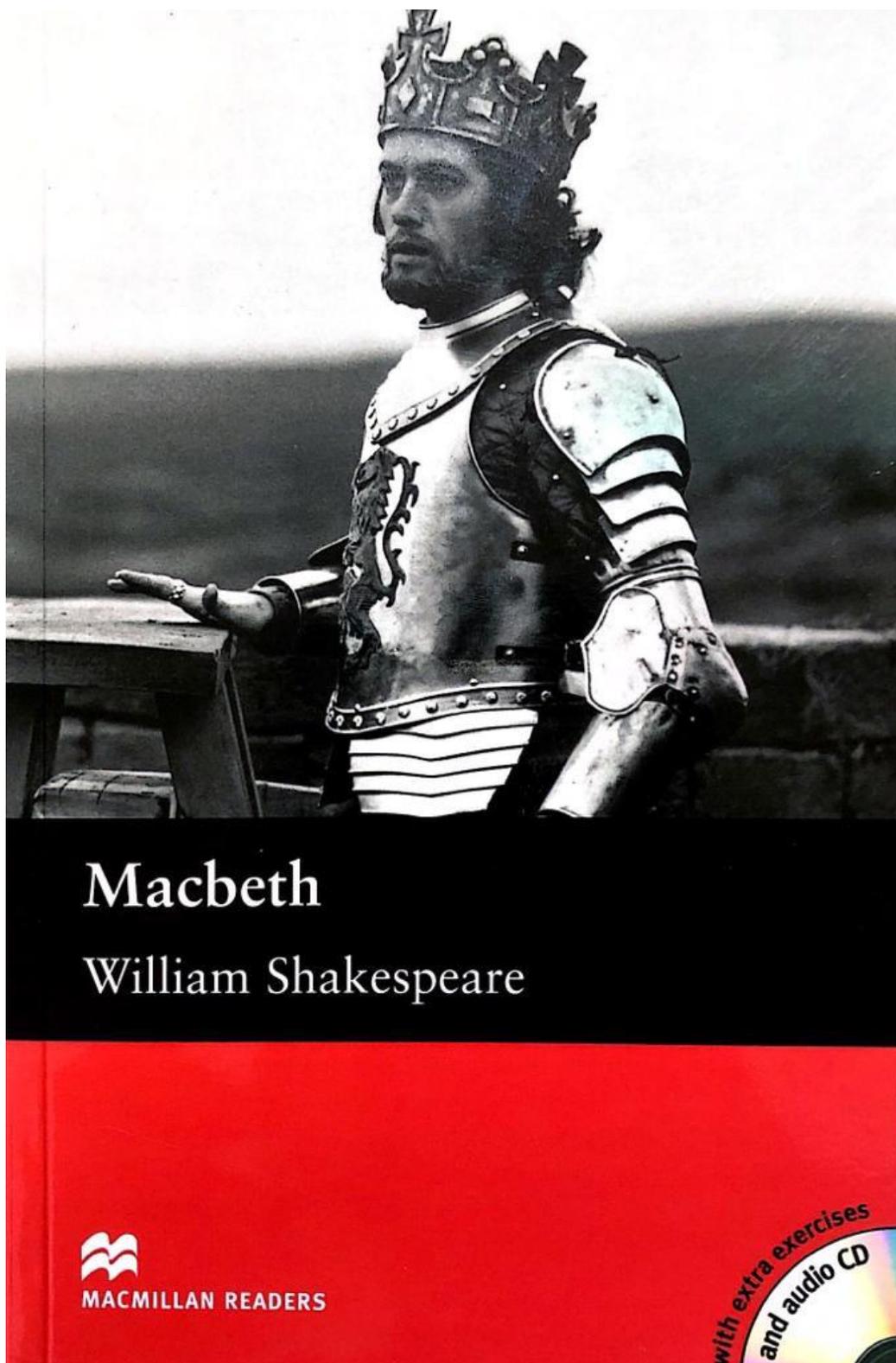
SMITH, Emma. **The Cambridge Introduction to Shakespeare**. 4. ed. Cambridge University Press, 2010.

The View. **RuPaul Doesn't Want Drag to Be "Normal"**. 2019. 03:45 min. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=1TYg08zq-Aw&ab\\_channel=TheView](https://www.youtube.com/watch?v=1TYg08zq-Aw&ab_channel=TheView)>. Acesso em: 07 ago. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVANCAS, I. **Juventude e televisão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

ANEXO A – CAPA DA EDIÇÃO DE *MACBETH* PELA MACMILLAN READERS

## ANEXO B – CONTRACAPA

## UPPER

*Macbeth: If I do it, then I must do it quickly.  
But will this murder be enough? Will it bring success?  
Or will more problems follow?  
No man avoids the judgment that's to come  
And I'll be judged in this world too.*

Shakespeare's Scottish story of magic and murder is one of his darkest works. Macbeth's bloody rise to power is encouraged by his wife, Lady Macbeth. Their ambition leads them into a world of guilt and madness which destroys their marriage – and ends in tragedy.

This Macmillan Reader is written as a playscript and includes original extracts from *Macbeth*.

- Extra grammar and vocabulary exercises
- Notes about the story
- Notes about the life of William Shakespeare
- Points for Understanding comprehension questions
- Glossary of difficult vocabulary
- Free resources including worksheets, tests and author data sheets at [www.macmillanenglish.com/readers](http://www.macmillanenglish.com/readers)
- Audio CD/download available for this title

1	Starter
2	Beginner
3	Elementary
4	Pre-intermediate
5	Intermediate
6	Upper

## MACMILLAN READERS

This series provides a wide variety of enjoyable reading material for all learners of English. Macmillan Readers are retold versions of popular classic and contemporary titles as well as specially written stories, published at six levels.

[www.macmillanenglish.com/readers](http://www.macmillanenglish.com/readers)

## BRITISH ENGLISH

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK  
A1 A2 B1 **B2** C1 C2



Use your Macmillan English Dictionary with this book.

ISBN 978-0-2304-0223-2



9 780230 402232

  
MACMILLAN

ANEXO C – ATO 1, CENA 3 DE *MACBETH*, COM TRECHO DO TEXTO FONTE  
EM DESTAQUE NA PARTE DE BAIXO

Act 1, Scene 3

Quiet now. Our spell is made.

*[The witches disappear into the fog. Enter Macbeth and Banquo]*

**Macbeth:** The weather goes from foul to fair.

This dirty fog darkens the clear air.

**Banquo:** How far are we from Forres?

*[The fog clears and he sees the three witches]*

Who are these old creatures, dressed in dirty clothes?

They must be women, though I can't believe it.

You seem to understand me, but you're silent.

**Macbeth:** Speak, if you can. Who are you?

**1<sup>st</sup> Witch:** All hail<sup>32</sup>, Macbeth. Hail to you, Thane of Glamis!

**2<sup>nd</sup> Witch:** All hail, Macbeth. Hail to you, Thane of Cawdor!

**3<sup>rd</sup> Witch:** All hail, Macbeth. You will be King of Scotland!

**Banquo:** *[To Macbeth]* Why do you seem to fear a future full of promise?

*[Turning to the witches]*

Tell me the truth, you creatures.

Are you old women, as you seem to be,

Or are you not real at all?

You've told Macbeth his present and his future fate,

And that has left him silent.

If you have knowledge of the seeds of time –

Which seeds will grow and which will not, then tell me now.

**Banquo:** *I'th' name of truth,*

*Are ye fantastical, or that indeed*

*Which outwardly ye show? My noble partner*

*You greet with present grace and great prediction*

*Of noble having and of royal hope,*

*That he seems wrapt withall: to me you speak not.*

*If you can look into the seeds of time,*

*And say which grain will grow and which will not,*

*Speak then to me, who neither beg nor fear*

*Your favours nor your hate.*

## ANEXO D – ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE AO ATO 1, CENA 3



*Who are these old creatures, dressed in dirty clothes?  
They must be women, though I can't believe it.*

**ANEXO E – EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS SEPARADOS POR ATO (PONTOS DE DISCUSSÃO)**

*Points for Understanding*

---

Act 1

- 1 What were we told about Macbeth's character and actions before we met him?
- 2 What did the three witches say about the futures of Macbeth and Banquo?
- 3 Describe how Macbeth and Banquo reacted to the witches' information.
- 4 In this act, Lady Macbeth seemed to have a stronger character than her husband. Give some examples that suggest this is true.
- 5 Macbeth thought of several reasons for not killing King Duncan. Say what these reasons were.
- 6 How did Lady Macbeth persuade her husband to commit the murder?

Act 2

- 1 Banquo was unhappy at the beginning of this act. Why?
- 2 What did Macbeth think that he saw before he committed the murder?
- 3 Describe how Duncan's dead body was discovered.
- 4 How did the following people react to the King's death?  
(a) Macduff (b) Malcolm and Donalbain (c) Macbeth  
(d) Lady Macbeth
- 5 What reason did Macbeth give for killing Duncan's servants? What do you think his real reason was?
- 6 In your opinion, did Lady Macbeth really faint or was she acting? Give reasons for your answer.
- 7 Malcolm was King Duncan's eldest son and heir. Why was Macbeth made king?