

O PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO CONTO: EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE TEATRO *MÍMESIS* E O CONTO HAMLET

Rafaela Maria França Guimarães¹
Gisele Soares de Vasconcelos²

RESUMO

O presente artigo surge da necessidade de relatar a experiência cênica dos alunos participantes do Grupo de Teatro “Mímesis” do IFMA/Campus Grajaú (MA), a partir da utilização do conto Hamlet, presente na coletânea Contos de Shakespeare. Desta forma, buscamos compreender como acontece o processo de passagem do conto para o teatro dentro de uma abordagem pedagógica, em sala de aula, considerando o contexto social e cultural no qual os alunos e alunas estão inseridos em diálogo com o contexto do conto escolhido.

Palavras-chave: Teatro-educação. Conto. Contextualização.

ABSTRACT

This paper comes from the necessity of reporting the scenic experience of the students who participate of the Theater Group named “Mímesis” at IFMA / Campus Grajaú (MA), starting from the use of the tale Hamlet, present in the collection Tales of Shakespeare. By reason of this, we aim to understand how is the process of adaptation of the short story to theater within a pedagogical approach, in the classroom, considering the social and cultural context in which the students become part of dialogue with the context of the intended story.

Key-words: Theater-education. Tale. Contextualization.

¹ Mestranda do PROFARTES da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, rafaela.guimaraes@ifma.edu.br

² Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão, vasconcelosgisele@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O interesse em elaborar um artigo sobre essa temática, que propõe a conversa entre o conto e o teatro, está relacionado às práticas que desenvolvo enquanto professora-pesquisadora no Grupo de Teatro *Mimesis* do IFMA/Campus Grajaú, cujo objetivo é estudar e experienciar os aspectos conceituais e práticos da linguagem teatral. O grupo é fruto de uma proposta extensionista da disciplina Arte, e atualmente é composto por 30 alunos (as) do Ensino Médio dos cursos técnicos de Administração, Informática e Agronegócios com turmas de 1º e 2º ano, no contexto da educação técnica e tecnológica do ensino integrado, selecionados por meio de audições.

Nos meses de outubro e novembro de 2018, realizamos uma experiência com alunos e alunas do grupo, a partir da utilização de textos da coletânea Contos de Shakespeare, elaborada em 1807 por Charles Lamb e sua irmã Mary Lamb, que traz contos escritos a partir das peças teatrais de William Shakespeare. Entre eles, apresentam o conto Hamlet, que narra a história do príncipe da Dinamarca que tem como objetivo vingar a morte do seu pai.

Este conto mantém os principais temas abordados na peça teatral de Shakespeare, como corrupção, traição, ciúmes, família, vingança, entre outros, porém traz uma narrativa que mescla o conto com o diálogo, com falas em primeira e terceira pessoa, e deixa lacunas que podem ser preenchidas pelo leitor.

Pensando na aliança entre o teatro e o conto como procedimento de pesquisa para a investigação de práticas teatrais na educação, a experiência proposta partiu dos seguintes questionamentos: Como pode o conto, enquanto gênero literário não dramático, ser um recurso pedagógico para o ensino do teatro? Como se dá a apropriação e a recepção de um conto por parte dos alunos e alunas do grupo de Teatro *Mimesis*? Como acontece o processo de contextualização do conto considerando as suas próprias vivências? Quais possibilidades criativas resultariam na encenação do conto estudado? De que forma o conto dialoga com os pensamentos e reflexões dos participantes do grupo *Mimeses*?

Buscando respostas para tais inquietações, apresento o grupo como objeto de pesquisa e experimentação do processo de contextualização do conto Hamlet e sua transposição para a linguagem cênica, utilizando-se das técnicas propostas por Stanislavski (2003), para o período de estudos de personagens e de textos, e ainda, dos jogos propostos por Maria Lúcia Pupo (2005) e por Viola Spolin (2017), perpassando intimamente por uma construção criativa que envolve a professora, alunos e alunas do grupo.

Como uma forma de introduzir o gênero conto nas práticas e vivências dos integrantes do grupo de teatro, espera-se que os resultados conseguidos possam elucidar os questionamentos e contribuir para os processos de ensino, aprendizagem e criação em teatro no grupo, na instituição e para além dela.

O Conto como recurso pedagógico nas aulas de teatro

Os contos enquanto componente pedagógico traz em suas características a presença de um aliado em potencial para as aulas de teatro, pois oferecem diversas possibilidades de explorar a imaginação, a identificação, a contextualização e a recriação por parte dos discentes no âmbito teatral.

Esse tipo de literatura está presente há milhares de anos na humanidade. Trata-se de um gênero que trabalha com personagens, espaços, tempo (cronológico e psicológico), diálogos (direto, indireto e interior), narrativa (primeira e terceira pessoa), além de ações desenvolvidas de maneira rápida.

Entende-se ainda que a forma de relato apresentada nos contos pode contribuir para a prática narrativa e improvisacional no contexto do ensino do teatro. E segundo Propp apud Gotlib (2006, p 24): “o relato faz parte do cerimonial, do rito, está vinculado a ele e à pessoa que passa a possuir o amuleto; é uma espécie de amuleto verbal, um meio para operar magicamente o mundo”.

Com a finalidade de oferecer este amuleto e a forma mágica de operar o mundo, buscou-se apresentar o gênero conto aos discentes, para além da simples compreensão da análise de um acontecimento breve, pois concordamos com Gotlib (2006, p. 12), quando afirma que: “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos.”

Partindo desta afirmativa, como procedimento metodológico, solicitamos aos alunos uma pesquisa sobre o gênero, bem como os seus elementos constituintes e suas características. Posteriormente realizamos uma roda de conversa, que já faz parte das atividades semanais do grupo, para que pudessem expor seus conhecimentos e tirarem suas dúvidas.

Dado este momento, muitos relataram dificuldades em identificar as características do gênero, outros indicaram que já leram contos sem saber que se tratava de um, e alguns mostraram que já possuíam um conhecimento prévio sobre o gênero através de experiências nas escolas que estudaram.

Araújo (2015, p.12), aponta que:

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

Desta forma, buscando tais situações cotidianas e resultados interpretativos por parte dos alunos, pedimos que trouxessem para o próximo encontro um conto à sua escolha. E assim aconteceu, pois buscávamos selecionar um texto para uma futura experiência cênica.

O trabalho foi desenvolvido através da leitura, reflexão, discussão envolvendo os contos “O ritual Musgrave” de Sherlock Holmes, “Corujas” de Caio Fernando Abreu, “A igreja do diabo 1884” de Machado de Assis”, “O livro de areia” de Jorge Luis Borges, “Hamlet” da coletânea Contos de Shakespeare, “João e Maria” dos Irmãos Grimm, “ O Afogado mais bonito do mundo” de Gabriel García Marquez, entre outros.

Após o momento de socialização das narrativas dos contos citados, o conto “Hamlet” da coletânea Contos de Shakespeare, foi escolhido pelos alunos e pelas alunas do grupo, que relataram posteriormente que os temas presentes na narrativa despertaram seus interesses, bem como a curiosidade por entender mais a fundo sobre o enredo e sobre o personagem principal.

Sendo assim, o propósito de contato e da escolha para a interação entre a literatura e o teatro foi executado, assim como a busca pela compreensão crítica do gênero conto articulada à escolha e compreensão dos discentes, entendendo que este gênero pode oferecer um leque de possibilidades que envolvam processos de criação em teatro.

As etapas de preparação cênica e recepção do conto

Para o trabalho com o conto, utilizamos uma metodologia que envolveu a preparação dos alunos do Grupo de Teatro *Mimesis*, do IFMA/Campus Grajaú, por meio das propostas de Stanislavski para a cena, a utilização de jogos teatrais, sistematizados por Viola Spolin, e jogos de apropriação de texto, desenvolvidos por Maria Lúcia Pupo.

Para este estudo, que trata da criação seguimos as orientações propostas por Stanislavski, a partir da obra *A criação de um papel* (2003), onde o autor discorre sobre o

trabalho preparatório sobre um papel, dividindo-o em três períodos: estudo, estabelecer a vida do papel e dar-lhe forma.

O encenador traz como o primeiro passo deste período, o estudo do texto e de suas ações, que foi trabalhado com os integrantes do grupo, como o período de familiarização com o conto, onde os alunos e as alunas puderam ter o contato inicial com o enredo, e começaram a descrever as suas primeiras impressões.

Sobre esse momento, Stanislavski (2003, p.21) fala que “as primeiras impressões têm um frescor virginal. São os melhores estímulos possíveis para o entusiasmo e o fervor artístico, duas condições de enorme importância no processo criador.” Notamos que ao fazer a primeira leitura, os alunos se mostravam ansiosos a medida que os fatos iam acontecendo, e dentro de um processo cognitivo de antecipação das ações, curiosos, arriscavam palpites para saber logo o desfecho do enredo

O horário para essa primeira impressão de contato com o texto foi o turno vespertino, em uma sala ampla e vazia que usamos para as aulas semanais de teatro, o local é adequado por estar em completo silêncio durante o período das atividades.

Sobre estabelecer a vida do papel e dar-lhe forma, solicitamos que os alunos escrevessem, em uma folha de papel, como imaginavam a aparência do personagem central do enredo, para que posteriormente socializassem as suas impressões, fundamentais nesse processo, como nos diz Stanislavski (2003, p.21):

Essas primeiras impressões são inesperadas e diretas. Muitas vezes, deixam no trabalho do ator uma marca permanente, São livres de premeditação e preconceito. Não sendo filtradas por nenhuma crítica passam desimpedidamente para as profundezas da alma do ator; para os mananciais de sua natureza, e muitas vezes deixam vestígios inextirpáveis, que permanecerão como base do papel, o embrião de uma imagem a ser formada.

E nessa busca, um dos alunos relata que, na sua visão, Hamlet tem cabelos bem pretos, muito pretos, uma hora é curto e outra hora é um pouco maior, os olhos são fundos com muitas olheiras, no seu rosto não há barba, e que imagina a sua idade com 18 anos, mas com uma aparência ainda mais jovem, alto e bem magro.

Outra participante do grupo disse que imagina a aparência de Hamlet como uma pessoa jovem, de tamanho médio, bonito, cabelos um pouco grandes e castanhos, olhos pretos e cor de pele parda. Outro aluno descreve Hamlet com a aparência esbranquiçada, com

olheiras, olhar fixo de poucos movimentos, e usa uma roupa bastante perturbadora para quem o vê.

Enquanto que outra aluna faz uma descrição física relacionada ao contexto do enredo, enfatiza que Hamlet, antes do assassinato do pai seria um jovem de boa aparência. Mas após isso, se tornou alguém que vivia com os olhos perdidos, barba por fazer, ombros caídos e um pouco magro.

Da mesma forma descreve outro integrante do grupo, dizendo que Hamlet representa um homem com aparência jovial, embora não se trate de um jovem. Hamlet pode ser definido por duas aparências, divididas em antes e depois da morte do pai. Na primeira Hamlet é um moço bem vestido, com barba pequena, que preza a boa aparência, um homem de postura e elegância. Na segunda, Hamlet é representado por um homem "desleixado" cujo objetivo é a vingança, o mesmo não preza mais a boa aparência, tem barba grande, já que busca parecer doido.

Observamos que os alunos analisaram e descreveram a personagem de forma diferenciada, uns associando sua aparência física aos acontecimentos do conto, enquanto outros o descreveram de uma forma bem breve, porém começando a trabalhar com a imaginação.

Ao realizar esta etapa proposta, os alunos trabalharam com a imaginação e estabeleceram sua própria visão sobre o personagem. De acordo com Stanislavski (2003, p.38) “[...] podemos usar nossa visão interior para ver todo tipo de imagens visuais, criaturas vivas, rostos humanos, feições, paisagens, o mundo material dos objetos, cenários, e assim por diante.” E desta forma os alunos e alunas estariam recriando em forma viva as circunstâncias propostas diante do questionamento sobre a aparência do personagem.

Posterior a esse exercício de imaginação da personagem, usamos também, como parte da preparação dos alunos e das alunas, e composição das aulas de oficina teatral, jogos organizados por Viola Spolin, que orientam, por décadas, técnicas de ensino que se configuram em uma significativa colaboração no campo pedagógico do teatro.

Sobre estes jogos, Koudela e Santana (2005, p. 149) esclarecem que:

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética.

E mais ainda, a proposta dos jogos teatrais “[...] vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. (SPOLIN, 2017, p.27). Entendendo que essa aprendizagem poderia servir como base para apropriação do conto, propomos o uso de jogos para a prática do “onde” em que foi pedido aos alunos que representassem o local onde achavam que o enredo do conto se passava.

Na busca pela criação do ambiente através do jogo, partimos dos seguintes questionamentos: Onde você está? e Como você sabe onde está? E posteriormente um dos jogos trabalhados foi “Onde com diagramas” (SPOLIN, 2017, p.131), no qual cada jogador recebeu lápis e papel e fez um esboço da planta-baixa para posteriormente, em cena, estabelecerem contato com os elementos de substância do espaço.

Os alunos identificaram a partir do jogo, locais como, jardim de casa, jardim da escola salão de festas amplo, um quarto grande, sala vazia, entre outros. Observamos que o uso deste jogo levou os alunos a incluir o ambiente, o relacionamento e sua realidade cotidiana.

Realizamos em seguida o jogo “Onde com adereços de cena”, cujo objetivo está em mostrar aos jogadores como um ambiente pode ser definido pelas pessoas que o ocupam e por aquilo fazem, e o foco consiste em mostrar o Onde. Foram formados dois grupos, um sendo plateia e posteriormente jogadores, no qual um dos jogadores vai ao espaço cênico e mostra o “Onde” por meio do uso físico de objetos, os outros jogadores foram entrando um a um no espaço realizando ações que indicavam, ao que pudemos observar, um local aberto, com algumas plantas e cadeiras.

Desta forma, entramos em acordo que a encenação, aconteceria em um local aberto para que cada um dos alunos e alunas pudessem experienciar no âmbito imaginativo o lugar no qual aconteceria sua cena.

Assim, a estrutura do jogo ajudou os alunos e alunas envolvidos a construir a estrutura da experiência dramática para a nova abordagem sobre o conto Hamlet, trabalhando com elementos que compõem a linguagem teatral através de acordos em grupo, busca por manter o foco e trabalho na área de jogo.

O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação – constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos que sintetizam a especificidade do sistema: o foco atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. (PUPO, 2005. p. 219)

Desta forma, a experiência teatral utilizando os jogos de Spolin, trouxe para a proposta o trabalho com o foco, a instrução, e posteriormente, a avaliação, durante cada sessão de aula com os integrantes do grupo, configurando uma rica experiência para a reflexão sobre o fazer teatral de cada um e do coletivo.

Com relação à avaliação, optou-se por realizá-la ao final de cada jogo, e durante o processo lançar desafios aos alunos com base na busca da reconstrução do existente, pois concordamos com Koudela e Santana (2005, p. 149) quando discorrem sobre avaliação no jogo indicando que:

A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser).

Sendo assim, os alunos realizaram apreciações objetivas e significativas sobre o que acontecia em cada jogo. Ao desenvolvermos o jogo “Fiscalizar uma emoção” (SPOLIN, p.153) cujo objetivo está em fiscalizar a emoção ou estados de ânimo por meio da utilização de objetos no espaço, no qual aluno e aluna realizou uma atividade com foco na demonstração de um sentimento definido, utilizando e manipulando objetos enquanto os outros assistiam. No processo de avaliação deste jogo, os alunos relataram a observação de diversos tipos de emoções, “vi tristeza e medo” “indecisão”, “senti que eles estavam deprimidos”, “observei tristeza e culpa” e “só consegui ver angústia”.

Em certos momentos do jogo os alunos exploraram e intensificaram os objetos, relataram que conseguiam vê-lo, sentir o peso, ver as cores e avaliaram que conseguiram comunicar o sentimento por meio de transformações corporais.

Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco (PUPO, 2005. p. 219)

Após entenderem que cada jogo realizado deveria solucionar algum problema proposto, partimos para as etapas de criação na ação, proposta por Stanislavski (2003) como sendo: o estudo da obra do dramaturgo, a procura do material espiritual ou de outro tipo para

utilização no trabalho criador, autoanálise que consiste em lembranças vivas, pessoais relacionadas com os cinco sentidos, armazenadas na memória afetiva do ator, ou adquiridas por meio de estudo e preservadas em sua memória intelectual.

Foram usados também jogos de apropriação de texto, na tentativa de emergir os integrantes do grupo a relevância do ato narrativo, propostos por Maria Lúcia Pupo (2005), onde primeiramente solicitamos aos alunos que narrassem o conto, sentados em círculo, um a um contavam uma parte até que fizéssemos uma intervenção utilizando a palavra “muda” e o próximo que estava no círculo continuava.

Observamos que durante a realização do jogo, houve uma certa dispersão, pois, alguns alunos não conseguiam acompanhar de imediato a sequência dos fatos acontecidos no enredo, e geralmente pulavam alguns acontecimentos.

Utilizamos outro jogo de apropriação de texto proposto pela autora onde todos andavam e diziam o texto (o conto Hamlet) um cessava a leitura e o andar, todos cessavam; um retomava, todos retornavam. Observamos que os jogadores percorriam o espaço da sala sem direcionamento certo, e os mesmos destacaram que se sentiam preocupados e ansiosos para continuar o enredo.

Continuando o processo de utilização dos jogos de apropriação textual, seguimos com mais um dos jogos propostos por Pupo, no qual em círculo, voltados para o exterior; cada um experimenta um fragmento com variações de entonação, mudando o ritmo, timbre, intensidade, altura, velocidade.

Atentamos que em alguns momentos da realização do jogo proposto, os alunos repetiam a mesma forma de falar do jogador anterior, desta forma, realizamos o jogo por mais duas vezes e só então conseguimos observar as mudanças.

Nos processos experimentados observamos que os jogos propostos trouxeram uma valorização do trabalho coletivo, pois os alunos enfatizaram a necessidade de ouvir o outro no decorrer de contar o enredo, a autora destaca que o trabalho teatral em grupo envolve

[...] a valorização do trabalho coletivo – e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade – o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação. (PUPO, 2005, p. 03)

Conforme a proposta foi desenvolvendo, a reflexão sobre o processo de criação foi sendo percebida pelo grupo, a evolução dos discentes como expressão de grupo, desenvolvimento de cenas, improvisações, criação, e desenvolvimento de personagens, entre

outros. Alguns afirmam ter adquirido maior segurança, criatividade, agilidade física e mental após terem realizado as atividades no grupo.

Partindo destas análises, decidiu-se aprofundar o estudo do conto, com foco no processo de contextualização dos elementos presentes no texto, tornando os alunos e as alunas parceiros do jogo levando em consideração a análise do processo colaborativo.

A contextualização do conto Hamlet

Após a escolha do conto a ser trabalhado, cujo interesse dos alunos e das alunas partiu, segundo seus relatos, por tratar-se de uma narrativa que abordava a temática da “vingança”, por apresentar um protagonista com características marcantes, identificadas por alguns como uma figura forte, ou por se identificarem com a busca de Hamlet por respostas.

Notamos o entusiasmo e a curiosidade dos integrantes do grupo com relação ao trabalho que seria realizado, e como seria realizado. E para um melhor acompanhamento dos pensamentos mais pessoal do grupo, propomos que os participantes fizessem um diário, onde anotariam as suas impressões e questionamentos sobre o conto.

Durante as sessões semanais de encontro com o grupo, iniciadas com a preparação através de caminhadas no espaço, jogos de aquecimento e de improvisação, tivemos que fazer adaptações nas atividades propostas contextualizando com o conto, e explorando suas possibilidades oferecidas na sua estrutura literária (personagem, espaço, tempo, enredo, conflito, ações). Após a escrita realizávamos ainda a leitura de trechos dos diários.

Organizamos debates sobre o conto, como as seguintes indagações: Quem é Hamlet? Em qual período histórico a narrativa se passa? E após as perguntas, reconhecemos as variáveis nas respostas, em relação a Hamlet, por exemplo, respondeu que era louco, uma pessoa sozinha, alguém que carrega um dor muito grande, um ser humano egoísta. Sobre a narrativa afirmaram que se passava quando reis tinham poder absoluto, em um período medieval, ou entre século XVIII e XIX.

Posterior à preparação e aos debates, pedimos aos alunos que organizassem a apresentação de um monólogo relacionado ao enredo, aberto a interferências e contextualizações à maneira de cada um, e também, propomos a utilização de caracterização (figurino e maquiagem), bem como o uso de sonoplastia.

Foram apresentados pelos alunos e pelas alunas do grupo, monólogos, com o desenvolvimento de ações que indicavam lamentação por parte de uma aluna, enquanto outro

aluno realizou o monólogo amarrado a uma corda, outro corria pelo espaço cênico, em outro monólogo houve gritos e choro, já em outro aconteceu a ação de abraçar-se e realizar movimentações deslocando-se pelo espaço, correndo e algumas vezes andando lentamente.

O figurino utilizado foi, em sua maioria, capas pretas e vermelhas, mas também fizeram uso de vestidos longos brancos e pretos.

A utilização dos objetos cênicos nos exercícios de monólogos partiu da indagação sobre qual objeto representaria o conto Hamlet para cada um? Pedimos ainda que pensassem no objeto e tentassem fazer sua fisicalização³. Após esse exercício, foi solicitado que fossem com essa pergunta pra casa e que retornassem com o objeto real no dia da apresentação do monólogo.

No dia da representação, tivemos uma variedade na utilização de objetos, como amulheta, cubo mágico, corda, punhal, crânio, pedaço de jarro, entre outros. Após à apresentação, os alunos e alunas narraram suas justificativas sobre a escolha dos objetos: a busca incessante do protagonista por respostas e com o tempo acabando; a de que este personagem poderia ser um pedaço de um jarro que foi quebrado; que a representação do cubo estaria no fato de que muitas pessoas o abandonam quando não conseguem formar as figuras; que o crânio de plástico teria sido usado a partir de pesquisa realizada; que a corda seria uma forma de Hamlet pôr fim à sua existência, e que o punhal seria a representação do assassinato do rei Hamlet.

Observamos que os alunos passaram a formular análises pessoais sobre o conto e sobre a personagem central, identificando, a cada estudo, características próximas às suas realidades, com relação ao comportamento de pessoas em sua convivência na escola e em casa, de personagens de séries de tv que assistiam, bem como algumas de suas características pessoais.

Refletimos dentro do processo de formulação mencionado acima, sua relação efetiva com a abordagem triangular da autora Ana Mae Barbosa, que trata do fazer, apreciar e contextualizar na arte. Sendo que em nossa observação do andamento das atividades percebemos a necessidade de trabalhar a conscientização dos alunos e alunas quanto a si, a compreensão do outro e também de sua visão de mundo para que estas análises pudessem fluir.

³ Proposta de fisicalização do objeto com base na ideia de Stanislavski *apud* Bonfitto (2011) quando propunha “vários exercícios com objetos imaginários, pois eles exigem um nível maior de concentração.” (p.29)

Para Barbosa, “[...] o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador”. (2009, p. 33). E desta maneira, entendemos que:

Na Proposta Triangular, a contextualização requer conceber a história da arte como processo contínuo, orgânico e dialético, que enfoca, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista ante os acontecimentos que o envolveram no momento de sua criação. Ao conhecer a história da arte, o aluno poderá estabelecer relações mais profundas com sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar sua obra. O aluno pode se relacionar com a arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e construir um conhecimento teórico-prático. (CARVALHO, 2007, p.16)

Entendemos, no decorrer das experiências, que “[...] uma metodologia de trabalho centralizada em competências passa necessariamente pela contextualização da aprendizagem, como elemento gerador de significado e de motivação” (CESUBE, 2002, p. 13).

Sobre essas competências, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no tópico Bases Legais – Parte I nos indica que colaborarão para formação do aluno, sendo elas:

[...] a capacidade de abstração do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber se comunicar, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.” (MEC, 2000, p. 11).

Trabalhando dentro das reflexões, com o passar das semanas, notamos que um processo construtivo de ações cênicas individuais poderia acontecer de forma simultânea, percebemos tal possibilidade a partir da proposição de que os alunos contassem partes do enredo do conto, utilizando nível baixo e alto, variando a inflexão da voz, e também fazendo caminhadas no espaço.

E o personagem foi saindo do papel e ganhando vida na mente e nas ações dos alunos e das alunas envolvidas no processo, e foi se mostrando diferente em suas percepções, onde cada um teve a oportunidade de imaginar, ver, sentir, entender e falar sobre quem é Hamlet, suas angústias, anseios, vontades e sentimentos mais profundos.

A narrativa foi sendo reconstruída de forma colaborativa, considerando o existente, mas realizando um trabalho modificador no enredo do conto, sempre levando em consideração as ideias e as criações tanto individuais, quanto coletivas dos participantes.

O trabalho caminhava no aspecto do fazer teatral envolvendo a perspectiva dos discentes, que trazem consigo uma bagagem de vivências que podem ser absorvidas e utilizadas para a construção do processor criador e recriador.

[...] o teatro, ao ser incorporado no universo contemporâneo escolar, criou a perspectiva de educar para além da sensibilidade ou da interpretação crítica dos códigos da linguagem, contudo incluiu as vivências da arte teatral desenvolvidas no ambiente escolar, no conjunto das narrativas individuais e coletivas construídas como experiência de vida. (SOUSA, 2016, p.14)

Nesse processo criativo, os elementos principais do conto foram mantidos pelo grupo, porém, a forma como foi reconstruída a história teve um diferencial, pois observamos que a turma optou por um caminho com a presença de um tom mais sombrio, que se manteve presente em todo o decorrer do processo, e este fato deu-se por suas escolhas cênicas e pelos experimentos realizados.

E assim, abriu-se a possibilidade de uma construção de um espaço para a reflexão sobre diversas situações, na medida em que os envolvidos se inseriam no jogo e no processo. Sousa (2016) enfatiza que:

Na Pedagogia de Teatro ou nos experimentos pedagógicos pelo teatro, existência e poesia se entrelaçam e se reconhecem nos processos de criação ou na dialogia – fazer e ver – da poética teatral. Ser futuro e ponte para o futuro por meio do olhar compartilhado, do jogo coletivo em que estão postos o material (verdades, vontades, querereres) e os jogadores – sujeitos que agem e experimentam neste jogo. (p.23-24)

Sendo assim, pensamos nas possibilidades de integração com o público através da divulgação da pesquisa do Grupo de Teatro *Mimesis* a partir das apresentações, na própria escola, dos monólogos construídos na oficina. Pois concordamos com a afirmativa de Pereira (2013) ao destacar que:

Torna-se necessário que a comunidade escolar tome consciência de uma questão: a prática do teatro na escola [...] busca iniciar os estudantes em uma educação estética para que, de posse de códigos básicos desta linguagem artística, eles tenham condições de compreender a estrutura de um espetáculo teatral, a diversidade das expressões culturais e os diferentes modos de se comunicar na sociedade por meio da arte. (p.144)

A experiência com o conto trouxe contribuições para o processo de contextualização e criação teatral que envolveu os alunos e as alunas do grupo *Mimesis*, e principalmente, propiciou trabalhos com a imaginação, com a interação e com o ato de fazer teatro, além de

ampliar a visão e a compreensão dos elementos da linguagem cênica, assim como dos elementos que caracterizam um conto.

Para tanto, enfatizamos nesse relato, que os discentes, ao ingressarem em um grupo teatral no ambiente escolar, ao participarem do processo criativo que envolve o fazer, o contextualizar e o apreciar arte, podem imergir em um processo educativo, assim descrito que compreende a formação de grupos, a participação em oficinas, apresentações para a comunidade e participação em eventos culturais, como exercício de aprendizagem no campo da pedagogia do teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência entende-se que o conto é um gênero rico em seus elementos característicos, apresentando-se como um recurso eficaz a ser trabalho nas aulas de teatro com os discentes, para a realização de processos criativos, elaboração de cenas, e possíveis retextualizações.

Observou-se que a apropriação do conto por parte dos alunos do Grupo aconteceu de forma diversificada, uns à medida que iam sendo indagados sobre o enredo, outros a partir dos jogos, alguns ao fazer a primeira leitura, e outros somente na realização de atividades de entendimento íntimo dos personagens, e alguns passaram a entender melhor o conto a partir dos debates, oficinas e avaliações do processo que aconteciam ao final de cada aula semanal.

O processo de contextualização aconteceu através da identificação de características presentes no texto e no personagem central, pois a cada encontro os discentes identificavam elementos presentes em pessoas do meio ao qual estão inseridos, amigos, colegas da escola, família, e também a alguns personagens de séries de tv. E o diálogo do conto com seus pensamentos sobre si, sobre o ser humano, a vida, a escola, e as relações pessoais.

Entende-se que o ensino-aprendizagem em arte tem como importância o processo de contextualização, conforme os estudos e pesquisas de Ana Mae Barbosa relacionados à abordagem triangular, no qual integrou-se ao conto escolhido e estudado a oportunidade para que os alunos e alunas do grupo pudessem contextualizá-lo e realizar uma produção artística.

Analisa-se que o processo ocorrido contribuiu ainda para a construção de boas relações dentro do grupo, bem como de consciência do fazer teatral, refletindo sobre o fato de que este não deve ser feito de qualquer forma, mas sim com um trabalho relacionado a etapas construtivas.

Conseguiu-se então, ao realizar esta primeira experiência com o grupo observar que a criação para a cena aconteceu de forma bem particular, cada um a seu modo, utilizando o corpo, o figurino, a sonoplastia, e a fala para expressar suas ações. E que cada um foi construindo um pensamento diferenciado a partir da utilização dos objetos cênicos variados a partir de pesquisas realizadas, tornando a experiência individual em coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. **Práticas literárias na escola a partir do gênero conto**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 11 - n.18 - 2º Semestre de 2015 - ISSN 1807-5193, Disponível em: < http://www.letramagna.com/artigos_18/artigo6_18.pdf> Acesso em: 2.nov.2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 1ª reimp. da 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor - as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARVALHO, Eliza Muniz Barretto de. **A Proposta Triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2007. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000103753.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA/CESUBE. **Projeto pedagógico do curso de formação de docentes em Educação Artística – Artes Visuais para o ensino fundamental e médio**. Uberaba, março de 2002.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá. **Abordagens metodológicas do teatro na Educação**. Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005. Disponível em: Acesso em: 10 dez.18.

MEC – Educação Profissional. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões estéticas e Pedagogia do Teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para desembaraçar os fios**. Educação & Realidade, vol. 30, no. 2, 2005, pp. 217-228. Editorial Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>> Acesso em: 13 nov. 18.

SOUSA, Claudia Cristiane de Matos. **Teatro, pedagogia de criação e autoconhecimento**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1475>
Acesso em: 02.fev.2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Trad. Ingrid Koudela. 1 reimpr. Da 3.ed.- São Paulo: Ed. Perspectiva, 2017.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.