



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM PERFORMANCES CULTURAIS

**TEATRO/EDUCAÇÃO: LUDOPEDAGOGIA CRÍTICA PELO JOGO TEATRAL  
POTENCIALIZADO PELO *CONFLICT GAME* COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA - GO**

Goiânia  
2015

MARIANA TAGLIARI

**TEATRO/EDUCAÇÃO: LUDOPEDAGOGIA CRÍTICA PELO JOGO TEATRAL  
POTENCIALIZADO PELO *CONFLICT GAME* COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE GOIÂNIA - GO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção do título de Mestre em Performances Culturais, sob orientação da professora Dra. Fernanda P. da Cunha.

Goiânia  
2015





## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus. Dedico também aos meus pais que sempre me ensinaram que o melhor deste mundo está nas pequenas coisas, no sorriso de uma criança, no brilho dos olhos, na mão que me protege. Me ensinaram também que meu sucesso depende de como eu as encaro. Mais uma vitória, que possui grande significado para mim, devido ao ensinamento de meus eternos mestres.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Fernanda P. Cunha pela paciência, por aguentar meus choros e ajudar a reconhecer-me no papel de Teatro/Educadora. Obrigada por permitir que eu vivenciasse este mestrado. Levarei seus ensinamentos para toda a vida.

Aos representantes da banca, Karen Müller, Márcio Corte Real e Robson Corrêa de Camargo pelas riquíssimas contribuições para o meu conhecimento acadêmico e para o crescimento científico deste trabalho.

Em especial ao meu mestre, diretor e amigo Robson Corrêa de Camargo, que, sempre que tropecei me deu a mão, não apenas para levantar, mas para voar alto. Obrigada por sempre me dar oportunidades e por ter presenteado minha vida com meu quase sobrinho Jefferson.

Agradeço à Sueli Dunck que sempre com muita paciência, leu, re-leu e deu o toque especial ao meu trabalho, com uma carinhosa e dedicada revisão.

Aos professores do mestrado, os quais me fizeram (re)conhecer as teias que se interligam no vasto conhecimento frente a este mundo, que passamos a vida tentando pertencer.

Aos professores Zeba e Maria Helena da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), os quais contribuíram ricamente com a pesquisa aqui referenciada.

A todos os funcionários da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, pelo carinho e disponibilidade.

Ao Fundo de Apoio a Pesquisas Acadêmicas de Goiás (FAPEG), pela bolsa concedida, possibilitando ricos conhecimentos acadêmicos em minha formação.

\*\*\*\*\*

Agradeço principalmente à minha família, que me apoiou em todas as etapas deste estudo, me dando força, compreendendo minhas ausências, respeitando meu silêncio e meus momentos de dor e alegria, principalmente meus pais, Waldir e Claudete.

Aos meus sobrinhos Guilherme, Gustavo e Rafael por fazerem meus dias mais prazerosos, com um simples abraço ou uma partida de *videogame*.

Ao meu irmão Fernando e minha cunhada Lêssa, pelas horas de desabafo, e por me agraciarem com mais um sobrinho, o qual está por vir. Obrigada por sempre cuidarem de mim e me apoiarem em minhas decisões.

Ao meu irmão Eduardo, meu segundo pai, por sempre orar por mim, me ouvir e dar conselhos, mesmo distante. E à minha cunhada Cleide, sempre presente em minha vida, como uma irmã, uma amiga.

À minha vizinha, dona Dóia, que tanto sentiu minha ausência, peço desculpas e prometo aproveitar melhor o tempo contigo, ouvindo suas histórias e cuidando de ti.

Aos meus amigos de mestrado, principalmente Elaine e Eurim. Elaine pelas confidências, ajudas, momentos de alegrias e de choro, por sempre me escutar, dividir momentos pessoais e acadêmicos. Uma honra ter conquistado sua amizade, para sempre. Agradeço a Deus por ter te conhecido.

Ao Eurim por ser meu parceiro, meu amigo de viagens, de disciplinas. A vida me agraciou com sua amizade, e eu o agradeço imensamente por confiar em mim. Não teria conseguido esta etapa em minha vida sem vocês dois.

Aos demais amigos do mestrado, em especial Eliene, Deusimar, Edlúcia, Adriel e Eloisa, que compartilharam momentos únicos em minha vida. Obrigada amigos.

Aos meus amigos de profissão, de vida, sensibilidades, de palco, de confissões, os quais me conhecem em um simples respirar, Ronei e Valéria. Obrigada por compartilharem essas experiências em cena, na vida e na alma.

Aos integrantes do Maskara, que respeitaram minhas ausências, falta de tempo para ensaiar, e minhas crises acadêmicas.

Aos demais amigos, que me ouviram e me apoiaram em todas as decisões.

Aos amigos professores, principalmente do Colégio Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2 e da Escola de Tempo integral Silene de Andrade, por contribuírem com o enriquecimento deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos a todos, que mesmo de uma forma singela, me ajudaram a compreender que a vida é muito mais do que nos fazem acreditar que é.

*Que a arte me aponte uma resposta  
Mesmo que ela mesma não saiba  
E que ninguém a tente complicar  
Pois é preciso simplicidade para fazê-la  
floreecer  
Pois metade de mim é plateia  
A outra metade é canção  
Que a minha loucura seja perdoada  
Pois metade de mim é amor  
E a outra metade também  
( Trecho da música Metade de Oswaldo  
Montenegro)*

## RESUMO

Este estudo apresenta uma análise crítico-reflexiva sobre o paradigma atual das práticas ludopedagógicas dos professores de teatro que têm se identificado na cibercultura e reverberado nas escolas brasileiras na educação básica. Vale ressaltar que esta análise parte dos estudos da *e-Arte/Educação*, que busca, enquanto intento pedagógico, verificar e discutir se o professor de teatro tem utilizado o jogo teatral em suas aulas enquanto propulsor de conhecimento ou apenas enquanto jogo pelo jogo. A *e-Arte/Educação* é concebida aqui como um segmento da *Arte/Educação* que abarca a realidade do mundo digital, sendo, neste trabalho, vislumbrada sob a perspectiva das *performances* culturais. Para conceber este estudo, realizamos uma pesquisa no *site* YouTube, objetivando analisar se os professores de todas as capitais brasileiras têm utilizado o jogo teatral como intermediador de experiências significativas a seus alunos, ou apenas enquanto entretenimento. As análises críticas destas práticas ludopedagógicas, presentes na cibercultura, apontaram para a necessidade de promovermos intervenções *e-Teatro/Educativas*, visando utilizar o jogo teatral como mediador de experiências significativas para alunos do ensino fundamental de Goiânia-Goiás. Assim, realizamos a *Performance Protesto Escolar* na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade, que teve como intento o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos das turmas G's frente às depredações e pichações que ocorriam em tal instituição. As ações performáticas desenvolvidas com os 22 alunos em questão evidenciaram que o jogo teatral, alicerçado no intento ludopedagógico do professor, pode ser o mediador do conhecimento crítico e investigativo do aluno. A pesquisa analítica realizada no *site* YouTube, juntamente com a análise de nossas práticas ludopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em teatro, apontaram para a necessidade de utilizarmos o *cibergame* como propulsor do conhecimento em teatro no ensino fundamental do Colégio Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2. Tal necessidade surgiu por verificarmos que o *game* sempre era ressaltado em nossas aulas quando íamos trabalhar algum conteúdo teatral. Nesse sentido, surge o conceito *conflict game*, cujos conflitos são propiciados pelo *cibergame* enquanto potencializadores do jogo teatral no processo de ensino-aprendizagem em teatro.

## ABSTRACT

This study presents a critical reflexive analysis on the current paradigm of the “ludopedagogical” practices of theatre teachers who have identified themselves in the “ciberculture”. Practices which have reverberated in the Brazilian primary schools it is relevant to say that this analysis arises out of the studies of e-Art/Education. Its pedagogical aim is to identify and discuss whether the teacher has utilized the game in his/her classes as a booster of knowledge or just as the game for its own sake. E-Art/Education is here conceived as a segment of Art/Education, which covers the reality of the digital world, which is in this research looked at from the perspective of the cultural *performances*. For the conception of this study, a research on the site YouTube has been conducted with the aim of verifying whether teachers from all the Brazilian capitals have been using the game as a mediator of signifying experiences with their students or using it only as entertainment. The analytical research of those ludopedagogical practices in the theatre teaching-learning process have indicated the need of carrying out e-theatre/educational interventions with the aim of using the theatrical *conflict game* as a mediator of meaningful experiences with the students of basic school in Goiânia – Goiás. Therefore we carried out the *performance Protesto Escolar* na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade, which had the aim of developing critical thought of turmas G’s students, in relation to depredations and graffiti that had been occurring in that institution. The performing actions developed with the 22 students mentioned, revealed that game can be the mediator of the students’ critical and investigative knowledge, through the means of meaningful experience in benefit of the theatrical conflict game. The analytical research conducted on the site YouTube, in conjunction with our own ludopedagogical practices in the process of teaching-learning theatre, have indicated the need to use the game as a booster of knowledge in theatre in primary school of Colégio Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2. The *cibergame* has always been highlighted in our classes whenever we would work on any theatrical content. In that sense, the concept of *conflict game* arises, in which conflicts are propitiated by the game as potential source of the theatrical game in the process of teaching learning theater.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS PRESENTES NO ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS PELAS CAPITAIS BRASILEIRAS NA CIBERCULTURA</b>	<b>32</b>
1.1 A relevância da utilização dos jogos teatrais presentes na cibercultura enquanto potencializadores do processo do teatro e seu ensino.	35
1.2 Levantamento e categorização dos jogos teatrais disponibilizados no YouTube.	39
1.2.1 Análise dos jogos presentes na cibercultura enquanto potencial educativo.	46
1.2.1.1 Importância do jogo lúdico.	50
1.2.1.2 Jogo como conteúdo de peça teatral	51
1.2.1.3 Oficina de jogos teatrais	52
1.2.1.4 Jogo como intervenção	54
1.2.1.5 Jogo teatral na escola	55
1.2.1.6 Jogo como metodologia de ensino	56
1.2.1.7 <i>Games</i>	57
1.2.2 Análise dos jogos teatrais presentes no ensino teatro-educativo.	61
<b>2. ANÁLISE CRÍTICA DOS JOGOS TEATRAIS NO ENSINO TEATRO-EDUCATIVO RESULTANTES DA PESQUISA NA CIBERCULTURA.</b>	<b>69</b>
2.1 O uso dos jogos teatrais de forma descontextualizada com a realidade do aluno: ensino tecnicista e/ou desvinculado com o intento ludopedagógico do professor	73
2.2 O jogo teatral como espetacularização e/ou livre expressão no ensino teatral	89
2.3 O jogo teatral como intermediador do processo de ensino-aprendizagem do teatro.	98
<b>3. OS JOGOS TEATRAIS COMO POTENCIALIZADORES DE EXPERIÊNCIAS CONSUMATÓRIAS NA PERFORMANCE PROTESTO ESCOLAR</b>	<b>110</b>
3.1 Ações e-arte-educativas em prol da <i>performance</i> Protesto escolar.	114
3.1.1 Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA.	117
3.1.2 O <i>Jogo Crítico dos Sentidos</i> como potencializador das percepções críticas do corpo em cena.	122
3.1.2.1 Aquecimento para a sensibilização crítica dos sentidos.	127
3.1.2.2 Vivência do jogo cênico do elefante.	128
3.1.3 Comparações iconográficas entre EMTIPSA e EMAC.	131
3.2 O branco incomoda: identificação de expressões simbólicas na EMTIPSA.	133
3.2.1 Dos espaços em branco: do banheiro público ao “facebanheiro”	135

3.3	Das dimensões simbólicas inter-referenciadas entre EMTIPSA e EMAC à representação simbólica performática.	140
3.3.1	<i>Performance Protesto Escolar</i> : dos questionamentos à representação cênica	142
3.3.1.1	Análise crítica da <i>performance Protesto Escolar: Facecorpo e Jogo cênico</i> .	146
<b>4.</b>	<b>O CONFLICT GAME COMO INTERMEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA – GO .</b>	<b>152</b>
4.1	Aspectos Conceituais do <i>conflict game</i> no contexto <i>e-arte-educativo</i>	156
4.1.1	Bases pilares para a compreensão do <i>conflict game</i> .	159
4.1.2	O <i>conflict game</i> em diferentes contextos pedagógicos.	162
4.2	O <i>cibergame God of War</i> enquanto potencializador do jogo teatral <i>O que está além: evento passado ou futuro</i> .	165
4.2.1	Primeira ação: Reconhecimento da turma.	166
4.2.2	Segunda ação: Intento ludopedagógico do professor.	167
4.2.3	Terceira ação: a promoção do conflito gerador.	167
4.2.3.1	<i>Conflict game social</i> : os conflitos do jogo social potencializados pelo <i>cibergame God of War</i>	169
4.2.3.2	<i>Conflict game</i> pedagógico: convergências e divergências das narrativas mitológicas.	175
4.2.3.3	O <i>conflict game</i> teatral como intermediador no processo de ensino e aprendizagem na Escola Dom Fernando 2.	181
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO A (ARQUIVO EM PEN DRIVE)</b>	<b>205</b>
	<b>ANEXO B (ARQUIVO EM PEN DRIVE)</b>	<b>205</b>
	<b>ANEXO C (ARQUIVO EM PEN DRIVE)</b>	<b>205</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da pesquisa realizada na capital Florianópolis para a exemplificação de como a pesquisa foi sistematizada em forma de tabela e registrada por meio de <i>print screens</i> e sinopses.	44
Figura 2 - Registro iconográfico dos vídeos utilizados como método avaliativo de alguma disciplina na capital Maceió.	50
Figura 3- Registro iconográfico dos vídeos que possuem o jogo como conteúdo de peça teatral humorística na capital Curitiba.	51
Figura 4 -Registro iconográfico dos vídeos que possuem o jogo como texto cênico	52
Figura 5- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas de jogos teatrais na capital Maceió.	53
Figura 6 - Registro iconográfico do vídeo que contempla uma intervenção na cidade de Goiânia-Goiás.	54
Figura 7 - Registro iconográfico contendo os vídeos que apresentaram os jogos teatrais sendo ministrados em ambiente escolar nas capitais brasileiras.	55
Figura 8- Registro iconográfico dos vídeos encontrados na capital Maceió que possuem o jogo enquanto potencial educativo para alguma disciplina.	56
Figura 9- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam os <i>games</i> enquanto conteúdo na capital Salvador.	57
Figura 10 - <i>Print screen</i> dos dados quantitativos referentes à pesquisa da palavra <i>game</i> no <i>site</i> YouTube.	59
Figura 11 – <i>Print screen</i> dos dados quantitativos referentes ao <i>game God of War</i> no <i>site</i> YouTube.	60
Figura 12- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas e aulas utilizando a metodologia dos jogos teatrais na capital Maceió.	63
Figura 13- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas e aulas utilizando a metodologia dos jogos teatrais nas demais capitais.	64
Figura 14- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo jogos no ensino de teatro encontrados na categoria jogos lúdicos.	66
Figura 15- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo jogos no ensino de teatro encontrados nas categorias jogo e experiência e jogo.	67
Figura 16 – Frame-chave dos 28 vídeos que apresentavam ensino tecnicista e/ou desvinculado com o intento ludopedagógico do professor em seus respectivos ambientes educacionais.	74
Figura 17 - Análise comparativa – jogo corpo e som (duas versões)	81
Figura 18- Frames- chaves do vídeo oficina de jogos teatrais.	86
Figura 19 – Frames-chaves do vídeo jogos teatrais.	88
Figura 20- Frame-chave dos 4 vídeos que possuem o jogo enquanto espetacularização cênica	91
Figura 21- <i>Frames-chaves</i> do vídeo <i>jogo dos heróis</i>	94

Figura 22 - Frames chave dos vídeos que possuem o jogo enquanto processo de ensino aprendizagem em teatro	99
Figura 23 - <i>Frames-chaves do vídeo oficina de leitura e jogos teatrais</i>	104
Figura 24: Apresentação das ações <i>e-arte-educativas</i> realizadas com os alunos da EMTIPSA	116
Figura 25- Iconografias registradas pelos alunos da EMTIPSA sobre o que os incomodava no ambiente escolar.	118
Figura 26- Comparações iconográficas entre EMTIPSA e EMAC.	132
Figura 27- Registro iconográfico do <i>facebanheiro</i> .	136
Figura 28- Página criada no Facebook como forma de protesto escolar.	138
Figura 29- Vídeo postado por aluno referenciado ao tema depredação escolar.	138
Figura 30- Registro iconográfico dos três momentos da <i>performanceprotesto escolar</i>	143
Figura 31- Intervenção <i>facecorpo</i>	146
Figura 32- Registro iconográfico dos questionamentos dos transeuntes da UFG no <i>facecorpo</i>	147
Figura 33- Registro iconográfico do <i>jogo cênico</i>	149
Figura 34 – Representação gráfica dos <i>games</i> identificados no Capítulo 1 desta dissertação	154
Figura 35- Representação gráfica conceitual das subcategorias do <i>conflict game</i>	163
Figura 36-Kratos, avatar do <i>cibergame God of War</i>	173

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Percentual da análise do conteúdo dos vídeos, categorizando-os em esportivos e não esportivos no ano de 2013.....	45
Gráfico 2 - Percentual referente à quantidade de vídeos contendo o jogo enquanto potencial educativo.....	46
Gráfico 3 - Número de vídeos categorizados nas subcategorias levantadas no ano de 2013.	49

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de vídeos encontrados em cada capital brasileira em relação às categorias selecionadas no ano de 2013	42
Quadro 2 - Valores numéricos dos vídeos que possuíam o jogo enquanto ensino em cada categoria em referência às capitais brasileiras no ano de 2013	47
Quadro 3 - Valores numéricos dos vídeos aproveitados em cada categoria nesta pesquisa em referência às capitais brasileiras para o ano de 2013 no que tange ao teatro e seu ensino.	62
Quadro 4 - Registro das indignações dos transeuntes da EMAC.	148
Quadro 5 - Quadro comparativo entre o mito Prometeu Acorrentado e a narrativa do <i>cibergame God of War</i> acerca de tal mito.	178

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa na área de *Performances* Culturais sob a perspectiva da *e-Arte/Educação* tem como eixo o estudo do jogo teatral<sup>1</sup> como intermediador no processo de ensino-aprendizagem do teatro, visando possibilitar experiências conscientes que possam promover o entendimento crítico acerca das *performances* culturais que nos cercam.

O conceito de *performance*, neste trabalho, pauta-se nos estudos de Richard Schechner (2011, p. 12, grifo do autor). Para esse teórico e encenador, *performances* são ações que têm a ver com o contexto histórico-social e se referem às culturas específicas:

Algo “é” performance quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são performances porque a convenção, o contexto, o uso e a tradição assim dizem. Não se pode determinar o que “é” performance sem antes referir às culturais específicas. Não existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforma numa performance ou que a desqualifique de ser uma performance. A partir da perspectiva do tipo de teoria da performance que proponho, toda ação é uma performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performances e outras não; e isto varia de cultura para cultura de período histórico para período histórico.

Com base nesse viés da *performance*, ou seja, como ação refletida da prática cultural, temos como propósito desenvolver um aprendizado alicerçado na metodologia dos jogos teatrais, que propicie a investigação crítica e autônoma dos jovens diante do seu ambiente escolar por intermédio da *e-Arte/Educação*.

Vale ressaltar que a *e-Arte/Educação* parte dos estudos educacionais e filosóficos da professora Fernanda Pereira da Cunha, a qual parafraseia os estudos conceituais de Ana Mae Barbosa, sendo acrescida a relação das mídias no contexto educacional das artes. Neste estudo, valoriza-se o aprendizado significativo e crítico do aluno<sup>2</sup> em relação ao conteúdo vivencial e midiático do mesmo.

---

<sup>1</sup>Ressaltamos que os jogos teatrais aqui ressaltados partem da metodologia da diretora e educadora norte-americana Viola Spolin, sendo melhor referenciados no decorrer do texto.

<sup>2</sup>Quando nos referimos à palavra aluno não queremos ressaltar um ser “sem luz”, mas jovens capazes de possuírem experiências ricas e concretas no aprendizado a partir de sua investigação no aprendizado.

O estudo referente a esta pesquisa tem como objetivo analisar se os jogos teatrais, metodologia presente em minhas aulas e no ensino Teatro/Educativo goiano<sup>3</sup>, estão sendo utilizados como promovedores de experiências significativas nos alunos ou tornam-se apenas momentos de diversão descontextualizada do aprendizado crítico e investigativo do aluno.

A realização deste estudo, em que nos propusemos abordar o jogo teatral como metodologia educacional, foi impulsionada quando estagiamos<sup>4</sup> pela primeira vez na Escola de Artes Basileu França (mais conhecida por Veiga Valle). Trata-se de uma escola estadual de Goiânia, GO, em que os professores, os quais nós acompanhávamos, usavam o jogo teatral de forma descontinuada. Ou seja, não se percebia o compromisso de um trabalho cujo conteúdo teatral fosse vivenciado pelos alunos em que a ludicidade crítica estivesse presente, ou seja, que por meio do brincar, do lúdico, o aluno se posicionasse criticamente perante o tema trabalhado nas aulas de teatro.

Quando realizamos o estágio supervisionado III, em que iríamos propor um projeto pedagógico a ser desenvolvido em alguma instituição pública, escolhemos a Creche UFG, a qual se situa dentro da Universidade Federal de Goiás e atende a filhos de professores, alunos e servidores dessa instituição. A escolha se deu pelo fato de estagiarmos nessa instituição como bolsistas da Pró-Reitoria de Comunicações (PROCOM).

Nesse local, propusemos, junto a duas colegas – uma delas especialista em contação de histórias (Valéria Livera) e a outra em musicalidade infantil (Lili Franco) –, um projeto pedagógico em que trabalharíamos a percepção corporal, para o desenvolvimento da sensibilidade desses alunos. Para tanto, faríamos uso dos jogos teatrais, com crianças de 3 a 4 anos, escolhendo temas voltados para essa faixa etária e levando em consideração que se trata de crianças inquietas, sem concentração. Optamos por propor, assim, vivências de quietude, de percepção, tanto corporal quanto de seus colegas, do ambiente escolar, que no caso é a referida Creche.

A intervenção pedagógica teve a duração de seis meses e foi fruto do meu trabalho de conclusão de curso denominado *Um mundo encantado não tão distante: jogos teatrais com crianças de 3 a 4 anos – um estudo de caso*, sob orientação do professor Robson Corrêa de Camargo. Buscávamos, nesse TCC, propor um ensino, para a educação

---

<sup>3</sup> Assim como observamos em reuniões e encontros entre professores de teatro de Goiás, realizadas constantemente pelo Ciranda da Arte.

<sup>4</sup> Esses dados foram apontados em meu relatório de Estágio Supervisionado, entregue à professora em questão.

infantil, em que os jogos teatrais não fossem apenas um entretenimento, mas vivenciados por essas crianças como fonte de conhecimento teatral por meio de experiências ricas, significativas em sua vida. A partir de então, o jogo teatral tornou-se nosso objeto de estudo, buscando compreender como alguém pode solucionar um conflito cênico brincando e, ao mesmo tempo, tornando-se crítico por meio de tal vivência.

Em 2010, após ter sido aprovada em concurso público, tomei posse como professora. Em 2012, passei a atuar na Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos II, situada no Jardim Dom Fernando II, setor leste desta cidade.

Em nosso exercício profissional, constatamos que algumas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores de tal escola têm o jogo como metodologia de ensino, não só no teatro, mas em diversas disciplinas. E observamos que o jogar, em muitas delas, apresentava-se como atividade para que os alunos se divertissem e o professor tivesse seu momento de descanso.

Nessa escola ministramos aulas para o ensino fundamental – matutino (6º ao 9º ano), com alunos que possuem entre 11 e 15 anos; para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) – noturno; e também para o projeto de teatro, atividade que se desenvolve no contraturno, para alunos do período matutino (ensino fundamental) ou noturno (EJA) com interesse em fazer aulas de teatro à tarde (uma média de 22 alunos participaram desse projeto, todos do ensino fundamental).

Ressaltamos que em nossa experiência, enquanto teatro-educadoras, observamos que o teatro (assim como o jogo teatral) ainda é contemplado sem a atenção necessária por parte de alguns grupos gestores e de professores. Nesse sentido, o ensino teatral segue concebido pelo grupo escolar (pais, professores, funcionários) como recreação ou luxo. A partir deste contexto, e pautando-se na metodologia dos jogos teatrais, visamos analisar e propor, neste trabalho, a presença do teatro, pelos jogos teatrais, na sala de aula de forma a propiciar um ensino significativo, crítico, valendo da importância desse ensino na escola, em que o teatro passa de uma mera recreação ou luxo a um conhecimento crítico e significativo para esses alunos.

Assinalamos que a propulsora e sistematizadora dos jogos teatrais foi a professora e diretora norte-americana Viola Spolin. Ela desenvolveu os jogos teatrais para fins de preparação de atores profissionais, na utilização do ensino de teatro para iniciantes e como abordagem educativa no ambiente escolar. Com a colaboração de sua professora, Neva Boyd, Spolin atribuiu valor real à dimensão lúdica e identificou o jogo como um

instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem. Os jogos teatrais buscam a experiência do aluno frente ao jogo, a fim de que ele resolva o conflito, o foco do jogo teatral.

Segundo Robson Corrêa de Camargo ( 2002, p. 282, grifo do autor):

Spolin mostra profunda relação com Neva Boyd ao dedicar a ela os seus livros *Improvisation for the Theatre* (1999; 1ª edição de 1963) e *Theater games for the Classroom* (1986). Além disto, nos agradecimentos de seu primeiro livro, cita Boyd como sua inspiradora no campo dos jogos criativos coletivos. Discrimina Boyd como sua professora entre 1924 e 1927, com quem compartilhou um “extraordinário” treinamento nas práticas dos jogos, do contar histórias, nas danças folclóricas e no teatro (*dramatics*). Esse treinamento, ainda segundo Spolin, se desenvolveu tendo como eixo central a autodescoberta e a experiência pessoal dos participantes, crianças e adultos, frutos do processo de expressão criativa.

Neste sentido, objetivamos traçar as influências percorridas até aqui que nos suscitaram e nos influenciaram para utilizarmos os jogos teatrais como metodologia não apenas de lazer desvinculado ensino crítico, mas que proporciona experiências singulares aos participantes, frutos do processo de expressão criativa. Neste contexto, o jogo teatral relaciona-se diretamente ao conhecimento vivencial e humano desses jovens, crianças, adultos.

Ao tratarmos dessa relação entre jogo e conhecimento, ressaltamos o conceito de Vygotsky(1998), denominado Zona de Desenvolvimento Proximal, para compreendermos melhor como se dá o aprendizado por meio dos jogos teatrais, incluindo suas regras, combinados e os conflitos que os próprios jogos podem propiciar por meio das regras e do foco do jogo. Tal conceito, formulado por Vygotsky(1998), refere-se à diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial e real de sujeitos submetidos a processos de aprendizado, ou seja, o ensino passa a ser pautado em uma zona de desenvolvimento propiciado pela experiência significativa do aluno frente a tal conteúdo.

De acordo com Vygotsky (1988, p. 115):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal para Vygotsky (1988, p.113, grifo do autor) define

aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Parafraseando Vygotsky para o contexto do Teatro/Educação, defendemos um estudo em que o aluno pauta-se na zona de desenvolvimento proximal, propiciada pelas regras e combinados do jogo teatral, sendo que tal jovem necessita estar nessa zona para alcançar o foco do jogo teatral (como, por exemplo, uma corrida em câmera lenta, em que o foco é quem chega por último do outro lado da sala). Denominamos, assim, este momento de transição, entre o aluno enquanto sujeito acrítico para o sujeito em experiência, propiciada pela própria regra e foco do jogo teatral. Este torna-se o momento em que o aluno experiencia um conteúdo teatral por meio do jogo, tornando-se, assim, um sujeito em aprendizagem.

Ressalto que o jogo, palavra simples e ao mesmo tempo tão importante para mim, esteve presente em toda a minha infância, desde as brincadeiras de faz de conta, ao fundo do supermercado de meus pais, no meio dos pés de jaboticaba, brincando de casinha, boneca, pega-pega, esconde-esconde. Ao chegar em casa, meu pai brincava de esconder o controle remoto pela casa para que eu pudesse adivinhar onde estava. Na escola, as brincadeiras se repetiam, dentro e fora da sala de aula. E como era mágico aprender jogando! A professora de Inglês nos ensinava palavras novas por meio do jogo Can-Can, com a professora de Geografia aprendíamos as capitais de vários países por meio de jogos de cartas. Em casa, amava jogar nos *videogames* de meus irmãos, isso enquanto eles trabalhavam, pois quando estavam em casa era proibido encostar nos controles.

O jogo esteve presente também nos romances que eu lia, nos jogos de olhares durante a adolescência, nos *videogames*, nos pique-pegas e esconde-escondes, no “Cai no poço”, no jogo da garrafa. Esteve presente até mesmo nos assustadores jogos do copo, na crença de que um espírito mexia tal copo, ou no ato de dar descargas três vezes para ver se a loira do banheiro aparecia. Meus jogos foram mudando, mas continuavam ali, na rua, nas pracinhas, em casa e na escola.

Afora os jogos, o teatro também foi surgindo em minha vida. Inicialmente de forma tímida, em festas de família, insistindo em me vestir de palhaço e colocando meus primos para também entrar em tal “fria”. Nessas ocasiões, apresentava poemas, lia textos. Minha primeira atuação foi aos 2 anos de idade, pedindo um prato de comida, dizendo estar com fome. Fiz curso de bonecos aos 5 anos. Foi o que me fez perceber que gostava de atuar, que aquilo era “para mim”. Representei, na escola, a Caolha, da peça *A Bruxinha*, de Maria Clara Machado. Apresentei poemas com a professora de Português, pois não havia aula de artes com um profissional formado na área, e seguíamos uma apostila que era um acúmulo de conhecimentos das áreas artísticas, sem nenhuma vivência significativa de fato com as artes.

A junção desses dois momentos mágicos – o atuar e o jogar – fez sentido para mim, como propulsão de conhecimento, durante a faculdade. O desejo de estudar os jogos teatrais e depois percebê-los como instigadores de conhecimento está presente desde os estudos iniciados na Universidade Federal de Goiás, na graduação em Artes Cênicas (2006 a 2010). Foram fundamentais nesse percurso as disciplinas Jogos Teatrais 1 e 2, Estágios Supervisionados I, II e III, ministradas pelos professores Ângela Barcelos, Robson Corrêa de Camargo, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro Machado (Estágio I e II) e Urânia Maia, respectivamente. Essas disciplinas, em particular, permitiram a percepção de que o jogo se alia ao conhecimento do teatro desde que não seja ministrado apenas como entretenimento, sem ter um intento pedagógico. Aprendemos que, para ocorrer aprendizado, o jogo deve ter um caráter de seriedade, pois requer do aluno o empenho em solucionar as questões, os conflitos presentes no próprio jogo, para o desenvolvimento de uma experiência significativa durante a resolução dos problemas.

Nas disciplinas de Jogos Teatrais I e II, mais especificamente, aprendemos que a sistematizadora dos jogos teatrais foi a diretora norte-americana Viola Spolin, que com os jogos ensinava teatro aos filhos de imigrantes da cidade de Chicago e que ela aprendeu tudo com sua professora Nevoa Boyd, como ressaltamos anteriormente. Aprendemos que o jogo teatral possui a segunda estrutura quem (a personagem), onde (o local) e o quê (as ações realizadas em cena). Assim como ressalta a teatro-educadora Ingrid Koudela (2001, p.43): “As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo”.

Em um jogo teatral, enquanto um grupo visa solucionar o foco, a situação-problema de tal jogo, outro grupo, a plateia, assiste, a fim de analisar, ao final, se o objetivo de tal jogo foi concluído, dando suas opiniões e sugestões.

Para Koudela (2001, p.44), “o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco”. Ou seja, o jogo teatral visa, através de tais atividades, propiciar uma nova realidade aos inseridos nos jogos. Sendo assim, “a improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo, pois se trabalha com o problema de dar realidade ao objeto” (KOUDELA, 2001, p.44).

Cabe assinalar que o professor, durante o jogo teatral, torna-se também um instrutor de tal jogo, sendo denominado nesta pesquisa de professor-instrutor. Aprendemos que o jogo teatral é uma importante ferramenta para trabalhar os conflitos sociais e cênicos presentes em um ambiente escolar ou num grupo de atores profissionais, podendo propiciar experiências singulares para quem participa dos jogos teatrais.

Diante do panorama apresentado, sentimos a necessidade de abordar com mais profundidade aspectos relativos ao tema da experiência.

Nosso estudo se centrou em John Dewey, que trata do conceito de experiência significativa no campo dos estudos filosóficos e educacionais e defende um pragmatismo filosófico do pensamento e do sentimento em seu livro *A Arte como experiência* (2010). Para Dewey (2010), o pensamento possibilita a visibilidade da ação, a compreensão. Mas não se limita a isso. Para ele, também o sentimento vem para compreender as consumações realizadas por tal ação. Propõe não só compreender a ação por si só, mas as entrelinhas, o desejo, a esperança, a vivência de tal pessoa, gerando discussões que vão além do visual, passando, assim, a ser uma discussão estética.

Dewey (2010) também ressalta que há falhas na tentativa de se explicar as coisas no mundo pela perspectiva do dualismo, em que tudo é separado em duas vertentes: se estou triste, não estou feliz, se é bom, não é ruim. Para ele, as coisas nunca são uma só, são mesclas de outras que as formam. A arte, nessa perspectiva dualista, é subjetiva, não intelectual, não objetiva. Isso revela um conflito, pois a experiência concerne a estudos cognitivos, e não apenas às sensações do artista. Ou seja, por meio da vivência, consegue-se conceber reflexões que estarão inseridas em sua obra, possibilitando-lhe tornar-se estética. Esta, pois, é a percepção crítica de Dewey (2010) sobre as teorias dualistas, pois, segundo ele, a arte não é só emoção, sentimento, mas também conhecimento.

Ter disposição para estudar John Dewey significa tentar compreendê-lo não apenas em conteúdo, mas senti-lo, percebê-lo em suas palavras sutis e ao mesmo tempo irônicas, mas carregadas de certeza. É nos compreendermos no mundo e pensarmos como nossas experiências apresentam-se em uma ação criativa, como elas estão presentes nas construções na condição de personagens, no corpo, voz, atitudes, na nossa relação com o outro. Assim como Abraham Kaplan (2010, p. 8) diz na introdução do livro *Arte como Experiência* de John Dewey: “Seu texto requer menos uma leitura rigorosa, para apreender o sentido do que ele diz, do que uma leitura sensível, para compreender seu propósito ao dizê-lo”. Dewey (2010) busca compreender o homem na sociedade, como os valores estão inseridos na arte e como a própria arte se comunica com o mundo, com a condição humana, ou seja, o homem com o mundo, e não simplesmente no mundo. Para tanto, esse conhecimento tem de partir da mediação da experiência. Mas o que seria a experiência e como ela se faz presente na obra de arte?

A experiência está e se faz presente em vários contextos da vida do homem: utilizamos a palavra para denominar, por exemplo, uma experiência de vida, quando nos referimos a alguém mais velho, que muito viveu, ou a alguém com pouca experiência, por ser mais novo. Dizemos também que a experiência valeu a pena quando algo nos marcou e fez a diferença em nossa vida. Quando realizamos alguma atividade prática em química ou ciências, com uso de materiais próprios de cada disciplina, para tentar evidenciar alguma teoria, estamos também fazendo experiências. A feira de ciências é repleta dessas experiências. Ao tentar provar algo, como em um teste, estamos desenvolvendo uma experiência para ver se somos capazes de realizar tal tarefa, assim como também ocorre com o novato no emprego, que está na fase de experiência.

Percebemos que é frequente o uso da palavra experiência em todas as formas de o homem se relacionar com o meio, com o mundo em que está inserido. Podemos, então, questionar como essa palavra, múltipla em seus significados (assim como muitas palavras utilizadas em nosso idioma), refere-se à arte e como ela se insere em um contexto Arte/Educativo. Isso nos permitirá analisar, mais profundamente, como uma experiência torna-se estética e é capaz de retomar experiências passadas, em um espaço e tempo determinados, sendo o veículo para transporte dessa efetivação.

A compreensão não só do que é a experiência, mas de tudo o que a envolve e o questionamento que gera, diz respeito à compreensão de tudo o que é significativo para uma sociedade e de sua prática cultural, posto que se trata de espaços socioculturais mediados

por símbolos, regras, rituais e signos. Essas práticas culturais são atividades que movem um grupo através de projetos políticos, estéticos e ideológicos, centrando a experiência como possibilidade de mediação e resultado delas.

No Dicionário Crítico de Política Cultural, Coelho (1997, p. 33) define o verbete ação cultural como “processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura”. A cultura viva é aquela que resulta dessa ação. A ação cultural pode ser considerada como um processo de intervenção que utiliza o modo operativo da arte, com seu caráter libertário e questionador, para revitalizar laços sociais, promover a criatividade em grupo e criar condições para que ocorram elaborações e práticas culturais (COELHO, 1997).

No caso do cenário teatro-educativo vislumbrado (espaço cultural pedagógico) nesta pesquisa, nossa atividade é situar o olhar de quem vê para uma determinada finalidade, mediante a proposição de um ensino que visa à promoção de vivências significativas no processo de ensino-aprendizagem do teatro por meio dos jogos teatrais.

Diante desse contexto, visando o jogo teatral como conhecimento, nos propusemos a analisar a utilização dos jogos teatrais por todo o território brasileiro, identificamos as práticas dos professores de teatro presentes na cibercultura,<sup>5</sup> pelas capitais brasileiras, para verificar se os jogos teatrais<sup>6</sup>, como metodologias teatrais-educativas, estão sendo utilizados para propiciar experiências significativas nos alunos de todo território nacional, ou se tal jogoapresenta-se apenas como forma de entretenimento, como jogo pelo jogo.

Realizamos assim, no Capítulo 1 desta dissertação, um levantamento no *site* YouTube dos jogos teatrais que estavam sendo utilizados em um contexto teatro-educativo nas capitais brasileiras. O objetivo desse levantamento de vídeos era analisar se o jogo teatral estava alicerçado ao intento pedagógico do educador, e se estava veiculado a um ensino pautado na vivência significativa, crítica, do aluno-jogador frente ao jogo teatral.

Os procedimentos metodológicos dessa investigação ocorreram em três etapas. A primeira etapa constou de levantamento, análise, categorização, registros iconográficos e *downloads* dos vídeos resultantes da pesquisa realizada no *site* YouTube. Nessa etapa

---

<sup>5</sup>Lemos (2005, p. 1) afirma: “Por cibercultura compreendemos as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea”.

<sup>6</sup>Filmados, compartilhados e acessados no *Youtube*.

buscamos os vídeos por meio de categorias, sendo elas “jogo”, “jogo lúdico”, “jogo e experiência”, “jogo na escola” e “jogos teatrais”.

Na segunda etapa analisamos os vídeos, a fim de posicionar quais jogos encontraríamos no que tange o ensino lúdico. Nesse sentido, esses vídeos foram subdivididos conforme o conteúdo apresentado, sendo: “importância do jogo lúdico”, “jogo como conteúdo de peça teatral”, “oficinas de jogos teatrais”, “jogo como intervenção”, “jogo teatral na escola”, “jogo como metodologia de ensino”, “*games*”. Tal etapa nos auxiliou a identificar tanto os jogos que eram utilizados como ensino, quanto na etapa a seguir.

Na terceira etapa analisamos os vídeos subdivididos a fim de identificarmos apenas os que continham a metodologia dos jogos teatrais no contexto educativo. De um total de 2530 vídeos, apenas 37 apresentavam os jogos teatrais enquanto metodologia educativa.

A análise crítica dos dados referentes ao total de vídeos levantados e categorizados nos permitiu identificar, no Capítulo 2 desta dissertação, as *performances* pedagógicas dos educadores frente ao jogo teatral nos vídeos do YouTube e realizar as discussões à luz dos referenciais teóricos escolhidos para este estudo. Tais referenciais teóricos se pautam nos estudos de Ana Mae Barbosa, Ingrid Koudela, John Dewey, Viola Spolin, Ricardo Japiassu, Guy Debord e Arthur Efland.

Nesse contexto, apontamos várias problemáticas frente a essas *performances* pedagógicas em que muitos vídeos apresentavam o jogo teatral sendo utilizado enquanto ensino tecnicista e/ou desvinculado do intento pedagógico do professor e enquanto teatralização.

A pesquisa analítica dos jogos teatrais na cibercultura nos apontou a necessidade de promovermos ações teatro-educativas referenciando o jogo teatral enquanto metodologia de ensino aprendizagem. Nesse sentido, por meio desta análise, realizamos, no Capítulo 3, uma *Performance*-teatro educativa na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade com 22 alunos com idade de 13 a 14 anos. Tal *Performance* denominada *Protesto Escolar* teve como objeto central a promoção de vivências significativas para aqueles alunos por meio dos jogos teatrais, tendo como tema a depredação e a pichação evidenciadas na escola. Tais temas foram fruto de observações iniciais do comportamento dos alunos frente ao espaço escolar.

Trata-se de intervenção que se desenvolveu por meio de uma *performance* teatro-educativa, em que o jogo teatral, denominado por nós *Jogo Crítico dos sentidos*, é a metodologia educativa de tal ação pedagógica. A ludicidade crítica de tal jogo deveria possibilitar uma vivência de tais alunos perante esses atos depredativos.

Com a análise da *performance* realizada, nossa intenção é contribuir com uma pequena parcela para a reflexão acadêmica no espaço escolar. Segundo nossa compreensão, *performances* culturais em teatro podem ser intermediadoras do processo de ensino-aprendizagem da arte, na promoção do desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão autônoma. Além do mais, com este trabalho tivemos um importante ganho para nossa experiência e formação pessoal, bem como para nossa prática docente.

Ressaltamos que, o professor de dança Eurim Pablo, também mestrando em *Performances Culturais*, havia iniciado um processo investigativo junto ao grupo de pesquisa *e-Arte/Educação crítica* de nossa orientadora, Fernanda Pereira da Cunha, razão por que essa foi a instituição escolhida.

Enquanto dado relevante apresentado no Capítulo 1, ressalta-se, nesta pesquisa, que os *cibergames* apresentaram um significativo dado quantitativo na identificação dos jogos no site YouTube. Iremos, nesta pesquisa, denominar os *games* de *cibergames*, por estes estarem presentes na cibercultura.

Aliado aos jogos teatrais, na condição de *gamers* (jogadoras ávidas de *videogame* há muitos anos), observamos a riqueza que os jogos midiáticos podem trazer para o ensino em teatro se forem trabalhados junto aos enunciados cênicos. Notamos o interesse do aluno quando os *cibergames* eram referenciados em nossas aulas. Assim, não tratando esses *cibergames* e o jogo teatral com descrédito, como em geral acontece, sendo colocados à margem do ensino, permitimo-nos utilizá-los com o intuito de potencializar o conhecimento dos alunos por meio dos conteúdos a serem trabalhados.

A partir deste dado, realizamos, no Capítulo 4, um estudo analítico de nossas intervenções pedagógicas teatro-educativas na escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2013. Vale ressaltar que, neste capítulo, trataremos o estudo dos *cibergames* a fim de potencializar o jogo teatral enquanto mediador do ensino aprendizagem em teatro.

Tal estudo referenciado traz o conteúdo acerca da mitologia grega, em que foram utilizados o *game God of War* e o jogo teatral *O que está além: evento passado ou*

*futuro* como mediadores do processo de ensino de teatro, pretendendo promover experiências significativas em nós e nos alunos-jogadores.

Nesse contexto, as *performances* culturais aqui tratadas pautam-se nos estudos de Victor Turner e Richard Schechner, a fim de conceituarmos, como referenciamos anteriormente, os conflitos propiciados pela regra e pelo foco dos *cibergames* presentes no ambiente escolar, denominados *conflict games* nesta pesquisa. Buscaremos explicar o que são os *conflict games*, e como estes, aliados ao intento pedagógico do educador, podem propiciar um aprendizado em teatro por meio de experiências. Para tanto, valemo-nos do que pontua John Dewey (2010, p.114): “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa”.

O *conflict game*, como explicaremos no Capítulo 4 deste estudo, é a situação-problema do *cibergame*, propiciada pela simulação do mesmo, sendo resolvida pelo aluno-*gamer* individualmente ou em grupo. Essa situação-problema deve levar o aluno a um momento limiar pedagógico, concorrendo, assim, para uma inversão de papéis. Funciona desse modo: o aluno acrítico, que apenas jogava o *cibergame* enquanto entretenimento, passa a ser um estudante-*gamer*, que vivencia, significativamente, o conteúdo teatral por meio dos conflitos apresentados pelo *cibergame* de forma reflexiva, e se posiciona cenicamente diante dessa situação-problema.

A identificação do *conflict game*, como explicaremos, perpassará três contextos: *performances culturais*, *e-Arte/Educação crítica* e abordagem metodológica dos jogos teatrais. Tendo-se delineado cada contexto, o *conflict game* será denominado segundo o campo contextual referenciado, dividindo-se, para isso, em subcategorias, visando sempre à consumação estética do aluno-jogador.

A consumação estética é a apropriação da experiência pelo aluno, de forma que ela se consome, por inteira, completa, assim como pontua Dewey (2011, p. 115): “Há interesse em concluir uma experiência. É possível que essa experiência seja prejudicial ao mundo, e que sua consumação seja indesejável. Mas ela tem caráter estético”.

Com base nos estudos de Dewey (2011), definimos a primeira subcategoria referente às *performances* culturais como o *conflict game* denominado *conflict gamesocial*. Nessa subcategoria, os conflitos sociais visam à promoção da consumação estética do jogador social. Vale ressaltar que trataremos do *conflict game* social identificando-o em nossas práticas teatro-educativas.

A segunda subcategoria é derivada da primeira e refere-se aos estudos concernentes à *e-Arte/Educação crítica*. Estudaremos o *conflict game* dessa subcategoria à luz das *performances culturais* e da *e-Arte/Educação*, denominando-o *conflict game* pedagógico. Nesse caso, trata-se do intento pedagógico do professor visando à vivência significativa do aluno e, conseqüentemente, à consumação estética. Propusemo-nos a identificar o *conflict game* pedagógico em nossas práticas teatro-educativas.

A terceira subcategoria, derivada das outras duas, refere-se à abordagem metodológica dos jogos teatrais. Essa subcategoria nos permitirá estudar o *conflict game* à luz das *performances culturais*, da *e-Arte/Educação* e da abordagem metodológica dos jogos teatrais. Denominamos essa subcategoria de *conflict game* teatral. O foco é o jogo teatral, visando à vivência significativa dos alunos e, conseqüentemente, à sua consumação estética. Também trataremos dessa subcategoria em nossas práticas teatro-educativas.

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, verificamos que há três ações que devem ser vivenciadas antes de ser propiciado o *conflict game*, por meio dos *games*, no ambiente teatro-educativo, para que se tenha o cuidado de que este jogo não caia apenas no entretenimento, mas seja fonte de conhecimento teatral.

A primeira ação corresponde ao (re)conhecimento de quem são os alunos, para que se possa vislumbrar o aprendizado de algo por meio do teatro. O ensino teatro-educativo deve se pautar naquilo que a turma apresenta perante a nossa mediação enquanto teatro-educadoras. Se não houver essa preocupação, a educação será um depósito bancário de ensinamentos teatrais sem nenhuma relação com a vida dos alunos, com o seu posicionamento como ser humano.

A segunda ação é a de identificação das primeiras situações-problemas existentes em sala de aula, as quais podem alicerçar os interesses dos alunos, consoante as situações identificadas ao conhecimento teatral. A necessidade de trabalho com as situações-limites é alicerçada em um posicionamento crítico do sujeito visando superá-las.

É nesse momento que o professor define o que será trabalhado com sua turma, ou seja, qual será o seu intento pedagógico no aprendizado de teatro. O intento pedagógico do professor, aliado ao interesse do aluno em aprender, podem propiciar um aprendizado crítico, numa relação intrínseca entre educador-educando, para que ambos aprendam.

A terceira ação consiste em inserir um primeiro conflito nesse ambiente escolar. Concerne ao que denominamos nesta pesquisa de conflito gerador. Em seus estudos, Paulo Freire define o que são palavras geradoras (na alfabetização) para a aprendizagem. Segundo

ele, trata-se de palavras que partem da realidade do aluno, identificadas como situações-problemas, as quais permitem a instauração do conflito inicial, colocando os alunos na condição de questionadores e dando origem ao tema gerador (pós-etapa de alfabetização). Conforme explica Freire (2010, p. 143), “a investigação da temática [é] ponto de partida do processo educativo, [...] ponto de partida de sua dialogicidade”.

O conflito gerador tem o potencial de instigar nos alunos questões que fazem parte de seus convívios diários em sala de aula, como: uso exagerado de palavrões, falta de respeito aos colegas e ao professor, gritos, violência, entre outros. Notemos que, antes de o conflito gerador ser lançado à turma, para que se posicionem diante do tema, tais ações ocorriam, mas não eram colocadas em questão como potencial educativo.

O conflito gerador pode ser promovido de diversas formas: com debates, análises de vídeos e/ou de imagens, anúncios em jornais, cenas de filmes/teatros/danças, entre outras. O importante é deixar claro aos alunos o tema gerador que está sendo tratado junto com eles (lembrando que tal tema precisa ser previamente identificado). O propósito é fazê-los analisar criticamente tais práticas em seu cotidiano, as quais não necessariamente eram percebidas e/ou eram encaradas como normais para eles. Essas três ações são consideradas primordiais para a próxima etapa, que é a de emprego do *cibergame* como intermediador do processo em ensino-aprendizagem em teatro.

Quando nos referimos a conflitos sociais e cênicos, estamos apontando situações-problemas passíveis de serem encontradas em uma sala de aula e também aqueles alusivos aos conteúdos teatrais trabalhados. São exemplos casos de desconcentração, agressividade, situações em que os alunos jogam muito lixo na sala ou depredam o ambiente escolar, sensibilidade corporal ou a falta dela, entre outros. Esses conflitos sociais e cênicos são aqui denominados “situações-limites” que, aliadas ao intento ludopedagógico do professor, poderão promover um ensino significativo impulsionado pelo conflito do jogo, o *conflict game*.

Nossa pesquisa, em suma, visa potencializar o jogo teatral como mediador de um ensino crítico, autônomo do sujeito, por meio de experiências significativas. Para a diretora norte-americana Viola Spolin, sistematizadora dos jogos teatrais, a base do jogo teatral é a vivência do aluno-jogador face ao foco do jogo, sendo guiado pelas regras e pela instrução do jogo teatral.

O jogo teatral realça o conhecimento vivencial do aluno-jogador. Para tratar dessa vivência, nossos contextos de estudo são os seguintes: o contexto teatro-educativo

brasileiro (*site* YouTube); o ambiente escolar em que realizamos a *performancee-Arte/Educativa* (a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade) e o nosso ambiente teatro-educativo (Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2).

Todos esses contextos são contemplados aqui. Nossas análises críticas abarcarão as práticas ludopedagógicas verificados nesses contextos, pontuando o jogo teatral como possibilidade de trabalhar de forma lúdica assuntos que partem de seu contexto vivencial, posicionando o aluno-jogador como investigador do aprendizado.

## 1. IDENTIFICAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS PRESENTES NO ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS PELAS CAPITAIS BRASILEIRAS NA CIBERCULTURA

Neste capítulo, partimos do estudo das *Performances* Culturais e da *e-Arte/Educação*, afim de realizar um levantamento de vídeos na cibercultura, mais especificamente no *site* YouTube. Este levantamento objetiva identificar as práticas ludopedagógicas presentes nas escolas das capitais brasileiras para analisarmos se o jogo teatral tem sido intermediador no processo de ensino-aprendizagem em teatro em prol de experiências significativas aos alunos ou apenas enquanto *laissez faire*.

Ressaltamos que o método de ensino ludopedagógico foi conceituado pelo Teatro/Educador Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2005, p. 1) como sendo o “ensino de Teatro através de jogos de escolarização – conforme este método tem sido praticado, ressignificado e transformado pelos responsáveis pelo ensino das artes cênicas no Brasil”. Neste sentido, nesta pesquisa, iremos nos pautar no método ludopedagógico enquanto ensino calcado na ludicidade como promoção da criticidade, possibilitada pelos jogos teatrais, a fim de se propor conhecimentos acerca da realidade do aluno vivenciada pelo teatro. Assim, o jogo teatral torna-se propulsor de um ensino crítico no ambiente escolar e não apenas *laissez faire* como referenciado anteriormente.

Acerca do *laissez faire*, assim se refere Plínio Sgarbi<sup>7</sup>: “Laissez-faire é a contração da expressão em língua francesa *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa literalmente ‘deixai fazer, deixai ir, deixai passar’”. Nesse sentido, quando nos referirmos ao termo *laissez faire*, estamos tratando do uso do jogo teatral como livre atividade em sala de aula, significando: deixe os alunos brincarem, fazerem, sem ter nenhuma referência ao ensino crítico, à experiência significativa pelo teatro.

A experiência significativa, que abordamos nesta pesquisa, tem como base os estudos filosóficos e educacionais de John Dewey, visando não apenas meras experiências pelo jogo teatral, mas sim uma experiência consumatória estética que promova a reflexão crítica do aluno-jogador frente a tal jogo e, assim, um aprendizado pleno, libertador.

Neste sentido, corroboramos com o conceito de *e-Arte/Educação* que parte dos estudos da professora Fernanda Pereira da Cunha acerca da arte digital, a qual defende “uma educação libertadora, portanto, uma educação baseada no diálogo, no desenvolvimento do

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/741674>>. Acesso em: 5 out. 2014.

pensamento autônomo e da consciência crítica” (CUNHA, 2008, p. 161).Objetivamos, assim, analisar se as práticas ludopedagógicas brasileiras, presentes na cibercultura, estão propiciando aos alunos um ensino em teatro que visa o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos mesmos por meio do jogar.

Para tanto, ressaltamos que o levantamento e a identificação dos vídeos no YouTube, neste estudo,se faznecessário para conhecermos o contexto histórico e social brasileiro dos jogos teatrais e sua interconexão com o teatro/educação na cibercultura, no ano em que foi realizada esta pesquisa, em 2013.

Tal interesse deste levantamento, visando identificar se os jogos teatrais estão sendo metodologia ludopedagógica para o ensino teatral no território brasileiro, pelas capitais, se ascendeu por notarmos em muitos professores de teatro, em Goiânia- Goiás, o descaso perante a utilização do jogo teatral no processo de ensino-aprendizagem em teatro, sendo usados nas aulas, muitas vezes, apenas como momento de lazer, enquanto jogo pelo jogo.

Salientamos que a propulsora dos jogos teatrais, a diretora norte-americana Viola Spolin, busca ressaltar a importância que o jogo tem em sala de aula. Para a autora, os jogos teatrais não precisam ser usados aleatoriamente, pois são formas pedagógicas para o alcance de algum ponto que o educador vê que precisa ser trabalhado no grupo, e não apenas como algo para se ter o que dar em sala de aula, desvinculado da vivência do aluno. Assim, afirma Spolin (2005, p. 4):

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

O jogo teatral possui em si o caráter de aprendizado, a possibilidade de se desenvolver conhecimentos, pois o jovem, neste momento, diverte-se e recebe as estimulações do próprio jogo. Cabe, então, ressaltar que, em tal momento, é necessário um intento pedagógico por parte dos professores, para que os alunos tenham uma vivência significativa com o conteúdo teatral por meio do jogo teatral, para que não seja apenas um momento de lazer desassociado de um ensino-aprendizagem que visa promover a consciência crítica do estudante-jogador.

Neste sentido, há a necessidade de o professor possuir um intento pedagógico em prol de uma *performance* teatro/educativa crítica. Fernanda Pereira da Cunha (2013, p. 2) ressalta a importância de o professor conceber no ensino *e-arte/educativo* o seu intento pedagógico:

[...] interessa-nos o desenvolvimento da consciência crítica do ato docente no contexto do universo performativo no que tange ao entendimento das intenções pedagógicas, as quais devem circunscrever o processo de ensino-aprendizado em/pelas artes. Desse modo, se estabelecerão, pela natureza epistemológica da área das artes, as concepções das *performances* artísticas que devem estar intrínsecas nos ritos culturais mediante as práticas arte/educativas. Note-se, então, que estamos enaltecendo a percepção aguçada na prática da formação do professor de artes no que tange à sua autogovernança acerca da análise crítica do seu ato pedagógico bem como do ato artístico, em que uma ação está embrenhada na outra, dada a natureza epistemológica da arte e seu ensino.

O intento pedagógico do professor deverá estar calcado na utilização do jogo teatral em prol de instigar no jovem, por meio da ação enquanto jogador, sua experiência significativa perante o que se pretende ensinar. Na intenção pedagógica, objetiva-se, no ato do jogo teatral, o aluno possua uma criação mais viva, podendo, assim, expressar-se de forma consciente, conforme pontua Dewey (2010, p. 211):

Mas as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós nem consistem em relações separadas da matéria. Os momentos em que a criação está mais viva, assim como mais composta e concentrada, são os de interação mais plena com o ambiente, aqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. A arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva.

A relação entre o eu e o ambiente durante a vivência do jogo teatral poderá possibilitar que o jogador adquira uma experiência consumatória. Por conseguinte, propusemo-nos a identificar, pelas capitais brasileiras na cibercultura, se os professores de teatro têm se preocupado, em seu ensino ludopedagógico, com o fato de ao promoverem os jogos teatrais em sala de aula, deixarem clara qual sua intenção pedagógica com tais jogos.

Para tanto, neste capítulo, iremos realizar um estudo acerca dos jogos teatrais que estão sendo utilizados como metodologia teatro-educativa pelas capitais brasileiras no ano de 2013 no *site* YouTube, ou seja, iremos referenciar apenas os jogos teatrais que são utilizados no cenário do ensino de teatro brasileiro.

Para buscarmos conhecer a realidade brasileira de como se estabeleceu a utilização dos jogos teatrais no cenário Arte/Educativo, decidimos realizar um levantamento de dados em todas as capitais brasileiras, mais o Distrito Federal, no *site* YouTube. A escolha pelo *site* YouTube é justificada, por ser o principal *site* de acessos, postagens e compartilhamentos de vídeos da atualidade. Em uma rápida busca no *site* Google<sup>8</sup> com a palavra YouTube, obtivemos cerca de 1.880.000.000 resultados em 0,21 segundos, assinalando, assim, um grande acervo de conteúdos referentes ao *site*.

### **1.1 A relevância da utilização dos jogos teatrais presentes na cibercultura enquanto potencializadores do processo do teatro e seu ensino**

Salientamos, neste estudo, que o estudante pode trazer para dentro da sala de aula experiências com jogos teatrais, presentes na cibercultura e, se o professor aproveitá-las, pode promover uma experiência concreta no aprendizado teatral-crítico desses jovens. Paulo Freire (1994) defende que a relação entre aprendizagem dentro e fora da sala de aula deve ser o princípio gerador dos conteúdos ministrados no ambiente escolar, para que assim o aluno possa identificar-se de modo autônomo como sujeito. Para o autor, o conhecimento é permeado pelas vivências proporcionadas pelo contato desse aluno com sua casa, bairro, jogos, brincadeiras, entre outros:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1994, p. 50).

Assim, se houver essa preocupação educacional por meio dos educadores quanto à bagagem de jogos que o aluno traz em seu conteúdo pessoal, o estudante poderá compreender melhor as relações que ele próprio estabelece com o meio em que vive e, então, questionar a sociedade de modo mais crítico e, ao mesmo tempo, como as práticas culturais desses alunos têm se (re)configurado por meio de suas experiências com os jogos teatrais. Para tanto nos adverte Barbosa (2008, p. 111):

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.google.com](http://www.google.com)>. Acessado e registrado o resultado da pesquisa no dia 4 de junho de 2014 às 11 horas e 43 minutos.

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente.

Nesse sentido, pontuamos o jogo teatral como possibilidade dessa mediação entre as experiências vivenciadas nos rituais cotidianos do aluno com o teatro e seu ensino, proposto na escola. Os rituais cotidianos do estudante, neste caso, podem ser (re)configurados de maneira mais significativa para a vida desse aluno, pelas práticas que a instituição de ensino podem propor com a inserção das práticas da vida cotidiana, seja dos ritos que estabelece em casa, seja nas ruas, seja na cibercultura, enfim, no universo em que está inserido.

Segundo Cunha (2008, p.234), os próprios educadores não se permitem, muitas vezes, conhecer os aparatos tecnológicos da sociedade, deixando de utilizar potenciais educativos, como o jogo teatral:

Há um descompasso educativo entre professores e alunos no ensino da arte digital. Enquanto os alunos consomem vorazmente o entretenimento digital, por meio de games, sites de relacionamento, Orkut, YouTube, MSN, entre outros, os professores, em geral, utilizam a informática como instrumento, desprezando, talvez por desconhecimento, o universo cultural.

Surgem daí algumas questões pilares deste estudo: Quais são as práticas culturais que vêm se (re)configurando nas *performances* culturais dos alunos através das experiências promovidas na consumação dos jogos teatrais? Como enaltecer essa relação entre a vida do aluno na cibercultura e a aprendizagem que pode colocar em questão entendimentos entre o jogo e o teatro? Quais são esses jogos teatrais? Qual a relação dos jovens entre o universo midiático e a sua experiência com os jogos? Qual o tempo destinado pelos jovens para acessar a *internet*? Como o uso da *internet* tem influenciado no cotidiano e nos jogos desses jovens?

O universo midiático é um ambiente cada vez mais de importante imersão na vida dos jovens, os quais acessam, postam e compartilham momentos de sua vida cotidiana e de seus desejos. Segundo a pesquisa realizada pela SaferNet<sup>9</sup> (16/12/2013), que buscava conhecer os hábitos e a segurança do acesso dos jovens na internet, podemos evidenciar alguns dados importantes para esta pesquisa, como o grande uso da internet por pessoas na

---

<sup>9</sup>Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/12/pesquisa-revela-habitos-de-navegacao-de-jovens-na-internet.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

faixa etária entre 9 e 23 anos, a imersão cotidianos jovens no universo digital e o compartilhamento de dados pessoais em redes sociais:

Dos 225 entrevistados em São Paulo, 64% dizem usar a internet todos os dias e 37% deles não se importam com as configurações de privacidade das redes sociais. A maioria (56%) compartilha fotos pessoais, 48% o nome verdadeiro, 17% o nome da escola, 11% o número de celular e 2% o endereço residencial. O levantamento concluiu que só 26% dos jovens acessam a internet do tablet ou do celular. A maioria (50%) dos entrevistados disseram que usam mais o computador do quarto. A pesquisa revela ainda que 45% dos jovens não têm acompanhamento dos pais durante a navegação. Dos que têm, 70% não se aborrecem com isso. Apenas 26% dos jovens recorrem aos pais quando se deparam com uma situação de perigo na internet. A imprensa é o meio mais usado para obter informações sobre segurança na web pelos jovens de São Paulo. No Brasil, o meio de informação mais procurado são as palestras nas escolas (33%) e sites educativos (26%).

Esta pesquisa, colhida do *site* <http://g1.globo.com/>, vem elucidar quanto tempo os jovens estão imersos no ambiente virtual, como eles compartilham os seus dados nas redes sociais, criando um espaço virtual que contém informações que ressaltam a identidade virtual e/ou vivencial desse jovem. Vale dizer que eles utilizam a internet todos os dias, fazendo parte, assim, de suas práticas cotidianas, em que das 225 pessoas pesquisadas, 144 utilizam a internet todos os dias, ou seja, 64 %.

Esses dados nos permitem concluir que o acesso intenso das pessoas no universo digital vem configurando novos hábitos e costumes na vida cotidiana, mediante a inserção de práticas ritualísticas midiáticas mediadas pela sociedade em rede. Segundo a professora Arte/Educadora Fernanda P. da Cunha (2013, p. 12), a cibercultura ocorre pela integração da cultura tradicional com a cultura midiática:

As culturas tradicionais são delineadas pelas linguagens de comunicação tradicionais. Sua absorção pelos meios de comunicação digitais viabiliza uma linguagem/expressão peculiar desse universo digital, compondo um sistema integrado (intermediático) de comunicação digital, que, pela sua natureza interacionista, cria códigos culturais de características intrínsecas ao meio. Os processos sociais e culturais não surgem em consequência de transformações tecnológicas. Tecnologia e sociedade compõem um sistema interativo, em que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade só pode ser entendida por meio de seus aparatos tecnológicos. (CUNHA, 2013, p. 2).

Compreendemos que a educação midiática deve estar inserida no bojo das culturas tradicionais e/ou com a sociedade *online*. A razão disso está no fato de que o

processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade deve possibilitar aprendizado justo com a inteligência humana e tecnoética: “[...] uma vez que acreditamos que a grande maioria das pessoas é capaz de utilizar suas competências com perícia, precisamos explorar a maneira de encorajar este uso numa estrutura social” (GARDNER, 2000, p. 210-211). E, nesse sentido, a educação deve possibilitar que o jovem posicione-se criticamente frente a sociedade em que pertence:

A responsabilidade educativa tem de ter o compromisso de instrumentalizar os alunos para visualizarem e agirem em aspectos e valores mais amplos e abrangentes da vida, e não apenas para o segmento do trabalho. Este é uma parte da vida, mas não toda ela. É neste entendimento que a tecnologia tem de se estabelecer como mediadora da expressão humana, podendo atingir o patamar de recurso apoiético. (CUNHA, 2008, p.19).

Consequentemente, tecnologia e a interconexão com a educação podem compor um sistema interativo. Neste sentido, a sociedade, enquanto mediadora da expressão humana, poderá ser entendida por meio de seus aparatos tecnológicos, como os jogos teatrais, por exemplo, que se apresentam nas relações humanas, constituindo experiência e conhecimento, ludicidade e aprendizado, teatro e jogo, rituais cotidianos e midiáticos, *performances*, proporcionadas pelo ato de jogar, e teatro/educação.

A intensa imersão dos jovens no ambiente virtual e a necessidade de se utilizar esse espaço midiático para uma aprendizagem ludopedagógica teatro-educativa levam-nos a buscar um referencial quantitativo ao estudo em que procuraremos identificar, na cibercultura, quais jogos teatrais estão sendo utilizados por professores de teatro nas capitais brasileiras.

Para tanto, visando a identificação das práticas ludopedagógicas dos professores de teatro, realizaremos neste capítulo uma análise quantitativa dos jogos teatrais que estão sendo utilizados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem teatral nas capitais brasileiras, mais o Distrito Federal, no ano de 2013 pelo YouTube.

Segundo o professor, físico e político brasileiro Goldem Berg (1999, p. 106), a pesquisa científica necessita preencher os seguintes requisitos: “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”.

Para tanto, buscamos responder à questão central deste capítulo, que se baseia na análise dos jogos teatrais que estão sendo utilizados dentro de um contexto educacional, mais

especificamente, no processo de ensino-aprendizagem em teatro. Para buscar responder a essa questão central, empregamos uma metodologia do tipo quantitativa, em que se considera tudo o que puder ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, utilizando dados estatísticos, como números, figuras, gráficos e porcentagens.

Para a compreensão da metodologia adotada neste capítulo, nos pautamos nos estudos de Hartmut Günther (2006), o qual em seu artigo “Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão?” se propõe a conceituar o que é a pesquisa quantitativa:

[...] da pesquisa quantitativa – tenta-se obter um controle máximo sobre o contexto, inclusive produzindo ambientes artificiais com o objetivo de reduzir ou eliminar a interferência de variáveis interferentes e irrelevantes. Entre as variáveis irrelevantes e potencialmente interferentes, incluem-se tanto atributos do pesquisador, por exemplo, seus valores, quanto variáveis contextuais ou atributos do objeto de estudo que “não interessam” naquele momento da pesquisa. (GÜNTHER, 2006, p. 203).

Neste capítulo quantificamos os vídeos postados, compartilhados e acessados na cibercultura, tendo enquanto conteúdo os jogos teatrais utilizados por professores nas capitais do território brasileiro, para, então, categorizar os vídeos que são concernentes a este estudo, ou seja, os que possuem o jogo teatral como ensino ludopedagógico em teatro.

Como relatado inicialmente, o levantamento dos jogos teatrais foi realizado no *site* YouTube,<sup>10</sup> que apresenta conteúdos universais (vídeos, canais, tutoriais, entre outros) visados pelos estudantes por ser de fácil acesso para postagens, visualizações e compartilhamentos em redes sociais.

Vale ressaltar que o levantamento tem o intento de avaliar as características composicionais dos vídeos, a generalidade ou especificidade das abordagens, e se esses vídeos estão presentes em ambientes escolares ou não.

## **1.2 Levantamento e categorização dos jogos teatrais disponibilizados no YouTube.**

Com vistas à promoção da identificação e análise dos jogos teatrais presentes na internet, mais especificamente, no *site* YouTube, surge uma questão central que irá compor o

---

<sup>10</sup>Disponível em: [www.YouTube.com](http://www.YouTube.com).

intento desta identificação: O jogo teatral tem estado presente nas práticas ludopedagógicas teatro-educativas brasileiras?

Eis que se estabelece o drama social<sup>11</sup> deste capítulo: Existe, ou não, uma dicotomia entre os jogos que os jovens consomem fora da escola, ou no próprio momento de recreação do ambiente escolar, com os conteúdos de Teatro/Educação e os próprios jogos teatrais desenvolvidos em sala de aula? Há preocupação ludopedagógica dos professores de teatro em utilizar os jogos teatrais em sala de aula em prol do desenvolvimento da consciência crítica, permeado por experiências significativas?

A partir dessas questões estabelecer-se-á o intento pedagógico de nossa pesquisa e os nossos próprios conflitos em nossa prática teatro-educativa, objetivando ressaltar se o jogo teatral presente na cibercultura está sendo utilizado no processo de ensino e aprendizagem em teatro.

Para fundamentar este levantamento de dados, buscamos evidenciar vídeos que abrangessem todo o país. Para isso, realizamos uma busca pelas capitais brasileiras e o Distrito Federal, totalizando, assim, 27 locais de pesquisa. O processo foi desenvolvido em seis etapas:

1ª etapa: estabelecimento das categorias para o levantamento dos vídeos do *site* YouTube;

2ª etapa: criação de tabelas contendo o *print screen* dos vinte primeiros vídeos encontrados no YouTube, de cada capital, os quais, por serem os vinte primeiros, são os mais acessados;

3ª etapa: visualização, *download* dos vídeos e registro em tabelas da sinopse de cada vídeo assistido – Anexos A (sinopse) e B (*download*).

4ª etapa: análise dos conteúdos dos vídeos, para que, dentro dos critérios escolhidos, fossem apontados os que correspondem ao centro do estudo desta pesquisa;

5ª etapa: criação de figuras e gráficos que auxiliem a análise destes vídeos;

6ª etapa: análise das figuras gráficos.

Consoante as etapas, dispusemo-nos a ver, rever e analisar detalhadamente cada vídeo, para conceber em quais deles os professores estão utilizando o jogo teatral enquanto metodologia no ensino teatral brasileiro, no ano desta pesquisa, 2013.

---

<sup>11</sup> O conceito de drama social parte dos estudos do antropólogo Victor Turner (1974). Segundo tal autor, o conceito de dramas sociais refere-se à instauração de um conflito em uma dada sociedade, causando a desordem e possibilitando a suspensão de papéis das pessoas envolvidas no estabelecimento da ordem.

Segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 12), analisar um filme implica “vê-lo, revê-lo e examiná-lo tecnicamente, para desmontá-lo e reconstruí-lo de acordo com uma ou várias opções a serem precisadas”. Implica decompô-lo em partes intrínsecas, “despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente a ‘olho nu’, pois se é tomado pela totalidade” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 12). Desse modo, em nossos procedimentos metodológicos, propusemo-nos a identificar os vídeos, mediante busca no *site* YouTube, registrá-los, no formato *print screen*, descrevê-los, em forma de sinopses, despedaçá-los, para apresentação em figuras, e atribuir-lhes valores, por meio dos critérios e análises concernentes à pesquisa.

Trata-se de passos de extrema valia para a organização dos vídeos, tanto no que diz respeito às categorias em estudo (como veremos a seguir) quanto na análise minuciosa do conteúdo e da compreensão de quantos e quais vídeos compõem o cenário nacional dos jogos teatrais na cibercultura no seu contexto do Teatro/Educação. As categorias escolhidas para essa análise estão relacionadas com a identificação de quais jogos teatrais estão presentes na cibercultura e quais estão sendo utilizados por professores no ensino de teatro.

Com vistas a iniciar o levantamento de dados no YouTube, utilizamos inicialmente, como categoria, a frase “crianças jogando”, a qual foi descartada, pois nos primeiros resultados encontraram-se geralmente jogos esportivos ou outros assuntos que não tinham tanta relação com o jogo teatral enquanto intermediador do ensino.

Decidimos, então, iniciar a busca dos vídeos com categorias mais específicas, para que a pesquisa se centrasse em dados relacionados à arte/educação. Ressaltamos que as categorias foram levantadas a partir de estudos teóricos que fundamentam esta pesquisa, sendo as seguintes: “jogo”; “jogo lúdico”; “jogo e experiência”; “jogo na escola”; “jogo teatral”. Essas categorias re-auxiliam na identificação dos jogos teatrais pelas capitais brasileiras e desenham teórica e metodologicamente este estudo.

O levantamento dos vídeos foi iniciado no dia 26 de setembro de 2013 e finalizado no dia 12 de outubro de 2013. Neste capítulo descrevemos os passos, as escolhas, as análises, assim como os dados estatísticos em forma de figuras e gráficos. Este levantamento se encontra na íntegra no Anexo A desta dissertação.

Assim, como referenciado anteriormente, buscamos, em cada capital, vídeos referentes às categorias “jogo”; “jogo lúdico”; “jogo e experiência”; “jogo na escola” e “jogo teatral”. Na parte de pesquisa dos vídeos do *site* YouTube, colocávamos uma das

cincocategorias, por nós determinadas, juntamente com a capital desejada, por exemplo, *Jogo Maceió*.

A relevância que descrevemos esse procedimento tem como objetivo levar em conta as cinco categorias escolhidas nas 27 capitais brasileiras. Conforme o resultado dos vídeos, que eram identificados no YouTube, percebíamos que, mesmo com essa busca detalhada, alguns vídeos pertenciam a outras capitais ou traziam outros temas não referentes à categoria pesquisada (esses dados serão mais bem detalhados no decorrer deste capítulo).

Outro critério estabelecido neste levantamento foi analisar os vinte primeiros vídeos que apareciam na busca de cada categoria referenciada neste estudo junto a cada capital, sendo os 20 primeiros vídeos escolhidos por serem aqueles com maior número de acessos. Analisamos somente os que fossem gerados como resultados da pesquisa, não incluindo aqueles que apareciam no campo do YouTube denominado “Resultados de Pesquisas Similares”.

Ressaltamos que “Resultados de Pesquisas Similares” é uma ferramenta do site YouTube para propor novas possibilidades de busca quando o que buscamos apresenta poucos resultados. Os vídeos apresentados como resultados de pesquisas similares aparecem ao final daqueles concernentes à busca e possuem títulos ou conteúdos próximos às palavras-chaves da busca inicial.

Devido a este fato, nem todas as categorias possuem os vinte primeiros vídeos, assim como demonstra o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Número de vídeos encontrados em cada capital brasileira em relação às categorias selecionadas no ano de 2013**

Capitais	Jogo Teatral	Jogo Lúdico	Jogo	Jogo e Experiência	Jogo na Escola	Total
Aracajú	19	16	20	20	20	95
Belém	18	13	20	20	20	91
Belo Horizonte	20	20	20	20	20	100
Boa Vista	20	17	20	20	20	97
Brasília	19	14	20	20	20	93
Campo Grande	20	19	20	20	19	98
Cuiabá	18	16	20	20	20	94
Curitiba	14	15	20	20	20	89
Florianópolis	19	16	20	20	20	95
Fortaleza	14	16	20	20	20	90
Goiânia	17	16	20	20	20	93
João Pessoa	19	18	20	20	20	97
Macapá	20	14	20	20	20	94
Maceió	20	20	20	20	20	100

Manaus	19	16	20	20	20	95
Natal	16	16	20	20	20	92
Palmas	14	17	20	20	20	91
Porto Alegre	17	19	20	20	19	95
Porto Velho	20	20	20	20	20	100
Recife	18	16	20	20	20	94
Rio Branco	15	15	20	15	20	85
Rio de Janeiro	20	20	20	20	20	100
Salvador	17	15	20	18	20	90
São Luís	20	20	20	20	20	100
São Paulo	8	13	20	12	20	73
Teresina	18	16	20	20	20	94
Vitória	19	16	20	20	20	95
<b>Total</b>	<b>478</b>	<b>449</b>	<b>540</b>	<b>525</b>	<b>538</b>	<b>2530</b>

O Quadro 1 apresenta os primeiros dados quantitativos dos vídeos em cada capitalem relação às categorias referenciadas neste estudo, totalizando 2.530 vídeos para análise, os quais estão no YouTube e podem ser acessados por qualquer pessoa no mundo.

O maior índice quantitativo dos vídeos refere-se à categoria “jogo”, possuindo 540 vídeos levantados nesta pesquisa e correspondendo a 21,34% do total de vídeos levantados. As outras duas categorias com maior índice quantitativo na pesquisa são “jogo na escola” (538 vídeos) e “jogo e experiência” (525 vídeos), representando, respectivamente, 21,26% e 20,75 do total de vídeos levantados.

O menor índice quantitativo analisado refere-se à categoria “jogo lúdico”, correspondendo a 449 vídeos, ou seja, 18% dos total de vídeos levantados, sendo seguida pela categoria “jogo teatral”, com 478 vídeos levantados, ou seja, 18,8% dos total de vídeos levantados nesta pesquisa.

As capitais São Paulo, Curitiba e Fortaleza possuíram o menor quantitativo de vídeos totais, apresentando, respectivamente, 2,88% (73 vídeos), 3,51% (89 vídeos) e 3,55% (90) em relação a todos os vídeos levantados.

Como vimos, São Paulo é a capital que tem menos dados quantitativos de vídeos, no total das 5 categorias levantadas. Em uma média aritmética<sup>12</sup> de 93,7 vídeos por capital, São Paulo registra apenas 73 vídeos encontrados.

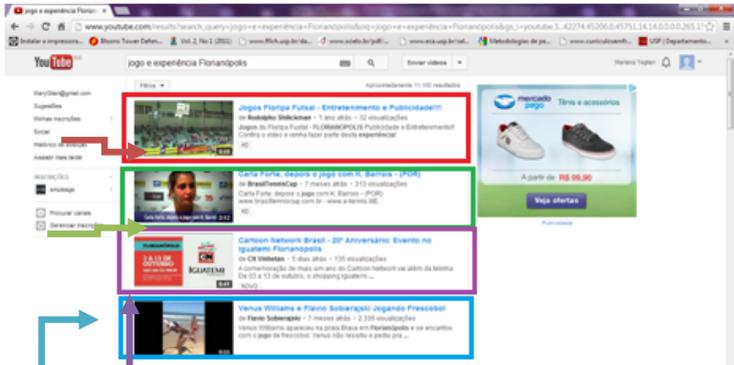
As capitais Belo Horizonte, Maceió, Porto Velho, Rio de Janeiro e São Luís são as únicas que apresentam o total de cem vídeos levantados na soma das cinco categorias, sendo que, cada categoria possui vinte vídeos para a análise. Cada uma dessas

<sup>12</sup> A média aritmética é considerada uma medida de tendência central e muito utilizada no cotidiano. Surge do resultado da divisão do somatório dos números dados pela quantidade de números somados.

capitais, representa 3,5 % (100 vídeos) do número de vídeos levantados em todas as capitais brasileiras em relação às categorias definidas nesta pesquisa.

Após o levantamento inicial dos vídeos, registramos esta pesquisa em forma de fotografia, ou seja, por meio do *print screen*. Após isso, assistimos aos vídeos para a análise de seus conteúdos (ressaltamos que todos os 2530 vídeos foram assistidos). Para tanto, foram criadas sinopses para cada vídeo assistido como exemplificado na Figura 1. Ressaltamos que a sinopse dos vídeos de todas as capitais e categorias encontram-se na íntegra no Anexo A nesta dissertação.

**Figura 1 - Recorte da pesquisa realizada na capital Florianópolis para a exemplificação de como a pesquisa foi sistematizada em forma de tabela e registrada por meio de *print screens* e sinopses.**

Capital : Florianópolis.	Estado: Santa Catarina.
Categoria: Jogo e experiência.	Resultado de vídeos : 11100.
Sinopse dos vídeos encontrados nesta pesquisa:	Link: <a href="http://www.youtube.com/results?search_query=jogo+e+experi%C3%AAncia+Florian%C3%B3polis&amp;eq=jogo+e+experi%C3%AAncia+Florian%C3%B3polis&amp;gs_l=youtube.3...42274.45206.0.45751.14.14.0.0.0.265.1511.8j4j2.14.0..0.0...1ac.1.11.youtube.iKFRS_ByVzg">http://www.youtube.com/results?search_query=jogo+e+experi%C3%AAncia+Florian%C3%B3polis&amp;eq=jogo+e+experi%C3%AAncia+Florian%C3%B3polis&amp;gs_l=youtube.3...42274.45206.0.45751.14.14.0.0.0.265.1511.8j4j2.14.0..0.0...1ac.1.11.youtube.iKFRS_ByVzg</a> . Acessado dia 12 de outubro de 2013.
1 vídeo publicitário com imagens do evento, com o intento de chamar as pessoas para irem aos jogos Floripa Futsal que ocorreu em 2012.	
1 vídeo/ entrevista com Carla Forte, jogadora de vôlei, ressaltando sua experiência de jogar contra K.Barrois.	
1 vídeo com Venus Williams e Flavio Sobierajski Jogando Frescobol na praia de Floripa.	
1 vídeo com o evento do aniversário do Cartoon Network Brasil que ocorreu no shopping Iguatemi em Florianópolis no mês de outubro de 2013.	

Na Figura 1 vemos como a pesquisa foi organizada, pontuando-se a presença de uma tabela com os registros pesquisados, como: capital, estado, número de vídeos encontrados, categoria, as sinopses dos vídeos assistidos e os *print screens* das páginas pesquisadas. A sinopse, que se encontra à esquerda, refere-se aos vídeos encontrados na pesquisa e registrados à direita da imagem. A cor de cada sinopse refere-se ao vídeo enquadrado com a

mesma cor. Essas sinopses nos auxiliaram, nesta pesquisa, a identificar os vídeos que correspondiam às categorias do estudo e também a identificar os jogos teatrais que estão sendo utilizados no ensino ludopedagógico de teatro.

Mesmo tendo assistido aos vídeos, optamos por não analisar aqueles com conteúdos referentes a jogos de futebol, voleibol, basquete, entre outros esportes, para não fugir da discussão central acerca do Teatro/Educação e da identificação dos jogos que podem potencializar-se enquanto processo teatro-educativo. Não descartamos a importância e a relevância de tais jogos para o desenvolvimento humano e educacional, mas eles não eram o foco da pesquisa neste momento.

Dos 2530 vídeos levantados, 827 continham conteúdo esportivo e 1.703 vídeos conteúdo não esportivo, como demonstra o Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Percentual da análise do conteúdo dos vídeos, categorizando-os em esportivos e não esportivos no ano de 2013**



O Gráfico 1 mostra que é grande a quantidade de vídeos com caráter esportivo (um terço do total de vídeos assistidos). Por caráter esportivo, compreendemos vídeos que, como conteúdo, se referiam a jogos esportivos, entrevistas com jogadores, análise de partidas, torcidas organizadas, brigas durante os jogos, dados quantitativos e qualitativos de copas e olimpíadas, falas de técnicos, enfim, vários aspectos que englobam o universo esportivo. Todos esses vídeos contendo conteúdo esportivo encontram-se nas sinopses realizadas e disponibilizadas no Anexo A desta dissertação.

Conforme a pesquisa relatada anteriormente, ao tratarmos do objeto jogo, percebemos que há vários olhares que podemos ir traçando para compreendê-lo, sendo um deles o campo esportivo, o qual não exclui a possibilidade de aprendizagem e de constituição humana. Nesta pesquisa, conforme relatado, optamos por não analisá-los, pois escaparíamos do foco de nosso estudo. Por conseguinte, afunilamos os dados de que

disponemos para um eixo mais específico, para assim compreendermos como a identificação dos jogos presentes na *internet* pode propor um aprendizado teatro-educativo tanto no contexto midiático quanto escolar. Esse afinamento foi possível em virtude dos critérios postulados anteriormente e dos que foram sendo estabelecidos no decorrer da pesquisa.

### 1.2.1 Análise dos jogos presentes na cibercultura enquanto potencial educativo.

Partindo dos dados anteriores, podemos pontuar algumas reflexões que surgiram por meio dos dados colhidos: Quais eram os conteúdos dos vídeos intitulados “não esportivos”? Todos os 67% restantes eram pontuais para esta pesquisa?

Dos 67% de vídeos restantes, analisamos, em cada categoria, quais estabeleciam relação com o intento deste estudo. Verificamos se os vídeos tinham o jogo como mediador do aprendizado, tanto para o teatro quanto para outras disciplinas com temas nas categorias “jogo”, “jogo lúdico”, “jogo e experiência”, “jogo na escola” e “jogo teatral”. Ressaltamos que não nos referimos, neste tópico, a um jogo específico, pois queríamos visualizar a potencialidade educativa dos jogos identificados na cibercultura, podendo ser *games*, jogos de rua, jogos teatrais, entre outros.

O resultado percentual, registrando os vídeos que foram e os que não foram utilizados nesta parte da pesquisa, tendo como foco, o uso do jogo enquanto metodologia ludopedagógica em diversas disciplinas, é apresentado no Gráfico 2:

**Gráfico 2 - Percentual referente à quantidade de vídeos contendo o jogo enquanto potencial educativo**



Ao analisar o Gráfico 2, podemos pontuar alguns aspectos centrais de nossa discussão, diante do fato que o dado numérico apontado (10 %) refere-se aos vídeos que foram categorizados, tendo o jogo como potencial educativo. De um total de 1.730 vídeos

categorizados como “outros conteúdos”, 179 foram aproveitados nesta análise, por se tratar de vídeos com “conteúdos não esportivos”. Conforme fomos estabelecendo critérios, os vídeos foram se tornando centrais ao corpo do texto e ao estudo proposto neste capítulo, visando identificar e analisar os jogos presentes na escola, pela cibercultura, para que sejam registrados, e potencializar o conteúdo desses vídeos.

Os 90% dos vídeos não utilizados tinham, em sua maioria, conteúdos que abrangiam clipes musicais, principalmente do grupo musical Rebeldes, com a canção “O amor está em jogo”, e do grupo Revelação, com a música “Jogo de sedução”. Também levantamos trechos de peças teatrais, que não tinham o jogo como conteúdo, assim como vídeos de capoeira, danças, propagandas eleitorais, vídeos de manifestações.

Os vídeos levantados, tendo o jogo como potencial educativo, podem ser melhor visualizados no quadro abaixo.

**Quadro 2 - Valores numéricos dos vídeos que possuíam o jogo enquanto ensino em cada categoria em referência às capitais brasileiras no ano de 2013**

Capitais	Jogo Teatral	Jogo Lúdico	Jogo	Jogo e Experiência	Jogo na Escola	Total
Aracajú	0	0	0	0	1	1
Belém	1	0	0	0	0	1
Belo Horizonte	2	0	0	1	0	3
Boa Vista	3	2	0	4	0	9
Brasília	0	0	0	6	2	8
Campo Grande	3	1	0	1	1	6
Cuiabá	2	0	1	2	0	5
Curitiba	2	4	0	2	0	8
Florianópolis	3	0	1	2	3	9
Fortaleza	1	2	0	4	0	7
Goiânia	0	1	0	1	0	2
João Pessoa	0	4	0	3	0	7
Macapá	0	3	0	1	2	6
Maceió	11	4	1	1	0	17
Manaus	1	1	2	2	1	7
Natal	1	1	2	6	0	10
Palmas	0	5	1	0	0	6
Porto Alegre	0	0	0	4	0	4
Porto Velho	0	0	0	1	0	1
Recife	1	3	0	1	2	7
Rio Branco	0	2	0	2	0	4

Rio de Janeiro	3	3	2	0	0	8
Salvador	1	4	0	10	4	19
São Luís	2	3	0	6	0	11
São Paulo	0	1	0	3	0	4
Teresina	1	0	0	1	0	2
Vitória	0	0	0	7	0	7
<b>Total</b>	38	44	10	71	16	179

Pelo Quadro 2, para a categoria “jogos”(que inicialmente era a que mais possuía vídeos – ver Quadro 1), após a não utilização do conteúdo esportivo e a análise dos vídeos relacionais a esta pesquisa, o total de vídeos caiu de 540 para 10, representando 5,5% dos vídeos aproveitados para esta análise. Isso também ocorreu com a categoria “jogo na escola”, cujo levantamento inicial dos dados mostrou ser o segundo maior número de vídeos 21% (538 vídeos) (Quadro 1), totalizando agora apenas 9% (16 vídeos) dos resultados obtidos.

Em sentido oposto, as categorias que inicialmente apresentavam um menor quantitativo de vídeos (Quadro 1) – “jogo teatral” e “jogo lúdico” – registram, juntamente com a categoria “jogo e experiência”, o maior percentual dos vídeos que utilizamos. A categoria “jogo e experiência” representa sozinha 39% (71 vídeos) dos vídeos escolhidos, tendo um grande referencial quantitativo para esta pesquisa. Já as categorias “jogo teatral” e “jogo lúdico” constituem, respectivamente, 21% (38 vídeos) e 24,5% (44 vídeos) dos vídeos selecionados.

Salvador e Maceió foram as capitais que mais apresentaram dados significativos, com, respectivamente, 11% e 9,5% dos vídeos escolhidos para esta pesquisa. Ressalte-se que essas capitais, inicialmente, não figuravam como apresentando o maior índice de vídeos no início da pesquisa (Quadro 1). Aracajú, Belém, Porto Velho, Goiânia e Teresina possuem o menor índice percentual de vídeos para este estudo. As capitais, juntas, representam 4% de todos os vídeos selecionados. A média aritmética de cada capital corresponde a 6% do total, ou seja, o quantitativo dos vídeos dessas cinco capitais juntas é inferior ao da média estabelecida para cada capital isolada.

Após a análise mais detalhada dos vídeos, percebemos que alguns deles traziam conteúdos próximos. Por conseguinte, dividimos os 179 vídeos que possuíam o jogo como potencial educativo, em sete subcategorias, conforme fomos analisando os seus conteúdos. São as seguintes: ‘importância do jogo lúdico’, “jogo como conteúdo de peça teatral”,

“oficina de jogos teatrais”, “*games*”, “jogo como intervenção”, “jogo teatral na escola” e “jogo como metodologia de ensino”.

Esta subdivisão nos auxiliará a quantificar e analisar quais desses jogos referem-se à metodologia dos jogos teatrais e se estes estão inseridos no contexto teatro-educativo. Apresentaremos essa análise no tópico 1.2.3 desta dissertação. Acreditamos relevante essa subdivisão, pois, subcategorizando os vídeos, analisamos com mais detalhes as possibilidades educativas dos jogos encontrados na cibercultura. Os dados coletados, assim como o número dos vídeos divididos em cada subcategoria, podem ser melhor visualizados no Gráfico a seguir.

**Gráfico 3 - Número de vídeos categorizados nas subcategorias levantadas no ano de 2013.**



Segundo o Gráfico 3, a subcategoria que mostrou o maior número de vídeos contendo o jogo enquanto potencial educativo corresponde a *cibergames*, contendo 70 vídeos, com percentual de 39% dos vídeos selecionados neste tópico. Destacamos que este dado numérico da categoria *games* é altamente perceptível em nossas aulas de teatro, pois os alunos quase sempre referenciam o *game* perante algum conteúdo teatral, sendo este o objeto tratado no quarto capítulo desta dissertação. Neste sentido, daremos maior destaque a essa subcategoria, por estar alicerçada em nossas práticas e-teatro-educativas referenciadas no último capítulo desta dissertação.

A subcategoria com menos dados quantitativos foi “jogo teatral na escola”, com 7 vídeos, representando 4% dos vídeos selecionados. Sendo este baixo índice quantitativo

também relevante para a análise realizada no segundo capítulo desta dissertação. Vale ressaltar que a média aritmética total do número de vídeos foi de 25 para cada subcategoria.

Salientamos que devido ao alto índice quantitativo dos vídeos levantados (179), iremos nos tópicos a seguir, apresentar em Figuras, apenas o *print screend* das capitais que mais contribuíram para os dados quantitativos de cada subcategoria. Tais vídeos encontram-se disponíveis no Anexo B desta dissertação.

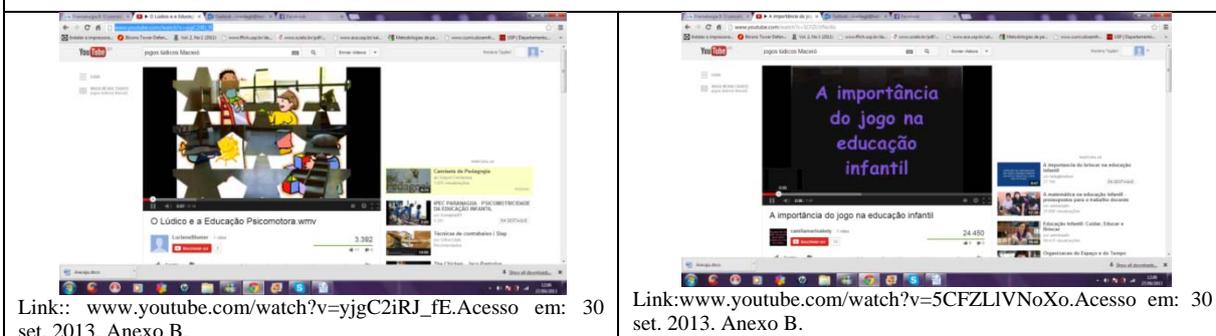
### 1.2.1.1 Importância do jogo lúdico.

Os vídeos encontrados nesta subcategoria representam 8% dos vídeos que possuem o jogo como possibilidade educativa (em um total de 179 vídeos). Eles registram aspectos conceituais concernentes a este estudo. Esses vídeos possuíam fotos e/ou jogos ressaltando o que é a ludicidade e a importância que os jogos têm na fase escolar, principalmente na educação infantil, trazendo autores como Wallon e Vygotsky. Em outros vídeos eram apresentadas propagandas de jogos, evidenciando o seu papel educativo, como: ajudar na concentração, aprender tabuada, aprender a formar frases, entre outros.

Essa subcategoria configura-se por 15 vídeos que propõem uma compreensão do jogo lúdico e da ludicidade crítica. Desses, 9 eram filmados, postados e compartilhados como método avaliativo de alguma disciplina de faculdade. Seu conteúdo são os jogos e eram objeto para o estudo teórico acerca da ludicidade.

No Figura 2 abaixo podemos verificar os vídeos que foram filmados como método avaliativo para alguma disciplina na capital Maceió na categoria “jogos lúdicos”:

**Figura 2 - registro iconográfico dos vídeos utilizados como método avaliativo de alguma disciplina na Capital Maceió.**





Link: [www.youtube.com/watch?v=azpKyGYFOQo](http://www.youtube.com/watch?v=azpKyGYFOQo). Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.



Link: [www.youtube.com/watch?v=7dSG4NmMGCI](http://www.youtube.com/watch?v=7dSG4NmMGCI). Acesso em: 30 set. 2013.. Anexo B.

Nota-se no exemplo que na capital Maceió estiveram presentes 4 dos 9 vídeos que possuem a exposição teórica acerca do jogo e da importância do brincar como forma avaliativa em alguma disciplina da faculdade.

### 1.2.1.2 Jogo como conteúdo de peça teatral

Esta subcategoria apresenta 11 vídeos, representando 6% dos vídeos tendo o jogo enquanto potencial educativo, sendo que, de onze vídeos, 9 têm o jogo teatral como caráter humorístico e 2 possuem o jogo como texto cênico em peças teatrais. Nesta subcategoria foram identificados vídeos contendo o jogo como conteúdo de peças teatrais, podendo ser um jogo com a plateia enquanto narrativa cênica, um trabalho anterior com jogos que repercutiu em cena, peças que usam o jogo teatral com o viés cômico.

Os conteúdos dos vídeos serão melhor analisados no Capítulo 2 desta dissertação, apontando como o uso deste jogo teatral como fim apenas humorístico pode contribuir com a espetacularização dos jogos teatrais, influenciando diretamente na sala de aula. Na Figura 3 podemos verificar os vídeos que possuem o jogo teatral como caráter humorístico na capital Curitiba, apresentando um número significativo para esta pesquisa (dos 9 vídeos, 2 são da capital Curitiba). Nesses vídeos, os atores utilizam o jogo teatral como metodologia para provocar o riso na plateia:

**Figura 3- Registro iconográfico dos vídeos que possuem o jogo como conteúdo de peça teatral humorística na capital Curitiba.**



Link: <http://www.youtube.com/watch?v=LJJgGCuUQc8>. Acesso em: 05 out. 2013. Anexo B.



Link: <http://www.youtube.com/watch?v=dmXRqIwU8aw>. Acesso em: 05 out. 2013. Anexo B.

Os vídeos contendo o jogo como metodologia cômica estiveram presentes nas capitais Belo Horizonte (2 vídeos), Boa Vista (1 vídeo), Campo Grande (1 vídeo), Curitiba (2 vídeos), Florianópolis (1 vídeos) e Rio de Janeiro (1 vídeo). Na Figura 3 estão demonstrados apenas os vídeos da capital Curitiba.

O jogo como texto cênico foi encontrado no conteúdo de dois vídeos: nas capitais Rio Branco e Rio de Janeiro. Os vídeos podem ser visualizados na Figura 4.



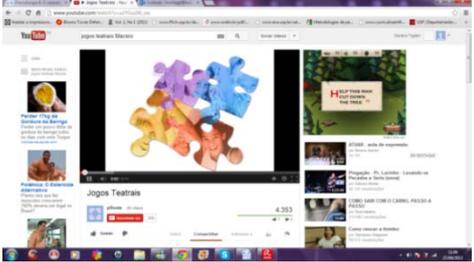
Nota-se que, em um total de 11 vídeos concernentes a esta subcategoria, apenas 2 possuem o jogo como texto em uma peça de teatro. No vídeo à esquerda, os atores relatam sobre o jogo da memória propiciado em sua peça e, no vídeo à direita, temos a gravação de uma peça em que os atores jogam com situações vivenciadas pelo público.

### 1.2.1.3 Oficina de jogos teatrais

Nesta subcategoria contemplamos 21 vídeos cujo conteúdo são oficinas de teatro e cuja metodologia teatro-educativa são os jogos teatrais. Percebemos em alguns vídeos que os jogos teatrais eram utilizados em um ambiente educativo para que se compreendesse melhor a sua metodologia, para uma possível aplicabilidade posterior. Muitos deles apresentam o jogo teatral sendo utilizado enquanto ensino tecnicista, assim como veremos no Capítulo 2 desta dissertação.

Na Figura 5 podemos visualizar os vídeos que contemplam as oficinas de jogos teatrais na capital Maceió, com 9 dos 21 vídeos utilizados nesta pesquisa.

**Figura 5- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas de jogos teatrais na capital Maceió.**

 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=IcQg7gMQiTo">http://www.youtube.com/watch?v=IcQg7gMQiTo</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=uzYGuu96_uw">http://www.youtube.com/watch?v=uzYGuu96_uw</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Jk8eJ_B9aGo">http://www.youtube.com/watch?v=Jk8eJ_B9aGo</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ycPbivekfpA">http://www.youtube.com/watch?v=ycPbivekfpA</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=eWrlZmARLM">http://www.youtube.com/watch?v=eWrlZmARLM</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg">http://www.youtube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg</a>. Acesso em: 04 out. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ">http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ</a> Acesso em: 04 out. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4">http://www.youtube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4</a>. Acesso em: 10 out. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ">http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ</a>. Acesso em: 10 out. de 2013. Anexo B.</p>	

Os vídeos dessa subcategoria representam 12% dos 179 vídeos que continham o jogo enquanto potencial educativo. É um quantitativo elevado e superior aos vídeos

encontrados na categoria “jogos teatrais em sala de aula”, que possui apenas 7 vídeos, registrando 4% dos vídeos totais utilizados nesta pesquisa (Gráfico 3).

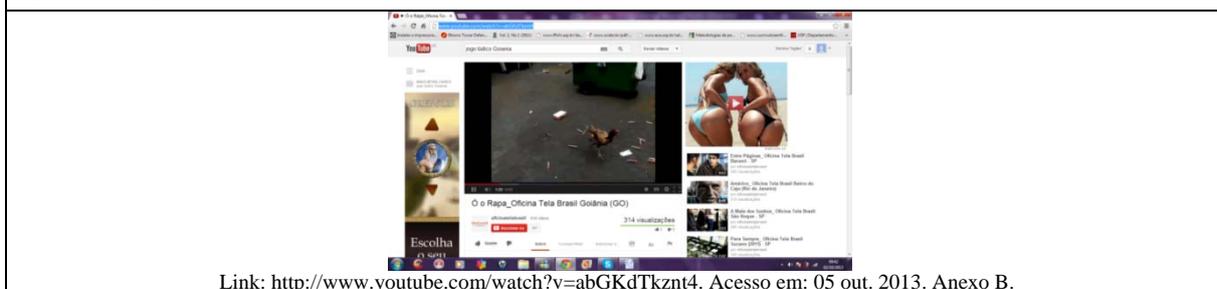
#### 1.2.1.4 Jogo como intervenção

Esta subcategoria contempla 21 vídeos que apresentam os jogos como papel de intervenção, tanto em espaços públicos quanto no ambiente escolar, eles representam 11% dos 179 vídeos utilizados nesta pesquisa. Essas intervenções tendo jogos como conteúdo propõem uma reflexão crítica sobre algo, mediante temas variados, como a necessidade dos diálogos, o preço abusivo das mercadorias, jogos de poder, jogos de afinidade, jogos cotidianos (o rapa,<sup>13</sup> em Goiânia), entre outros.

Por intervenções compreendemos proposições críticas acerca de algum questionamento social, sendo realizadas em um espaço público, propondo que as pessoas participem e contribuam com a discussão.

Na Figura 6 podemos ver o vídeo encontrado em Goiânia representando o processo de recolhimento dos produtos dos vendedores ambulantes ilegais, denominado pela população de “rapa”.

**Figura 6 - registro iconográfico do vídeo que contempla uma intervenção na cidade de Goiânia-Goiás.**



Link: <http://www.youtube.com/watch?v=abGKdTkznt4>. Acesso em: 05 out. 2013. Anexo B.

Percebe-se que, neste caso, o jogo é mediador da reflexão crítica diante de algum assunto, ou seja, enquanto intervenção. As intervenções são gravadas por pessoas de diferentes idades e em diferentes ambientes, que vão desde uma praça pública até a sala de aula.

<sup>13</sup> O Rapa é uma ação policial que visa prender os vendedores ambulantes e suas mercadorias que se localizam nas ruas de Goiânia, de forma considerada ilegal, pois estes não pagam impostos para instalar bancas em tais locais.

### 1.2.1.5 Jogo teatral na escola

Esta subcategoria contempla 7 vídeos que abrangem jogos teatrais como metodologia de ensino em um ambiente educacional, podendo ser sala de aula, quadra de esportes, no pátio. Na maioria dos vídeos não há a identificação de quais jogos teatrais eram utilizados.

O número encontrado nesta subcategoria foi muito reduzido, representando apenas 4% dos vídeos utilizados. Tais vídeos são de extrema valia, pois apresentam a metodologia dos jogos teatrais enquanto potencial educativo no ensino de teatro. Na Figura , visualizamos os vídeos que possuem em seu conteúdo jogos teatrais sendo realizados na escola.

**Figura 7 - Registro iconográfico contendo os vídeos que apresentaram os jogos teatrais sendo ministrados em ambiente escolar nas capitais brasileiras.**

<p style="text-align: center;"><b>Capital Cuiabá</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=3_Orx7UTC_A">http://www.youtube.com/watch?v=3_Orx7UTC_A</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Florianópolis</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4&amp;list=PL25020B1042914775">http://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4&amp;list=PL25020B1042914775</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Fortaleza</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8">http://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Maceió</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=X94DtDEDmKA">http://www.youtube.com/watch?v=X94DtDEDmKA</a>. Acesso em: 27 set. 2013.. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Maceió</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A">http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Recife</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU">http://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital São Luís</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdml">http://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdml</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	

Há, na figura acima, vídeos que contemplam a teorização dos jogos teatrais, o que é feito por meio de explicação do que são os jogos teatrais e do passo a passo de sua metodologia. Outros vídeos apresentam jogos teatrais específicos que foram realizados em sala de aula. Tais vídeos serão melhor analisados no Capítulo 2 dessa dissertação.

### 1.2.1.6 Jogo como metodologia de ensino

Nesta subcategoria são contemplados 34 vídeos que relacionam o jogo como metodologia de ensino, tanto no contexto teatro-educativo quanto em outras disciplinas. Percebe-se como o jogo e a ludicidade crítica, que está intrínseca em seu conteúdo, auxiliam no aprendizado de outras disciplinas, sendo este o conteúdo principal dos vídeos desta subcategoria. Foram abordados, nesta subcategoria, vídeos contendo jogos no ensino de matemática, potencializando o aprendizado e o interesse dos alunos, em química, na alfabetização, em educação física enquanto motricidade e lateralidade.

Essa subcategoria foi a segunda que mais contribuiu quantitativamente para esta pesquisa, correspondendo a 19% dos 179 vídeos utilizados. Podemos visualizar melhor alguns vídeos dessa subcategoria na capital Maceió na Figura 9. Esta capital apresentou 2 dos 34 vídeos concernentes a esta pesquisa:

**Figura 8- registro iconográfico dos vídeos encontrados na Capital Maceió que possuem o jogo enquanto potencial educativo para alguma disciplina.**



Nota-se na Figura 8 que os dois vídeos propõem o ensino voltado para alguma disciplina. No vídeo à esquerda uma criança propõe um bingo visando à formação de sílabas, e no vídeo 2 constata-se a aprendizagem da tabela periódica por meio de um jogo adaptado de Caxeta.

### 1.2.1.7 Games

Nesta subcategoria contemplam-se vídeos que possuem como conteúdo jogos eletrônicos, empregando-se *gameplays*<sup>14</sup>, tutoriais, experiências em jogo, dicas e eventos de *games*. Esses *games* são jogados em computadores ou consoles e apresentam-se com uma diferenciação de estilos de jogos e formas de jogar.

Esses apontamentos são relevantes para compreendermos o alto índice de vídeos dessa subcategoria, que totaliza 39% dos vídeos tendo o jogo como potencial educativo, ou seja, dos 179 vídeos totais, 70 são vídeos dessa subcategoria.

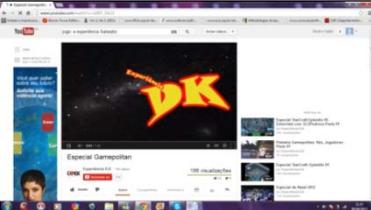
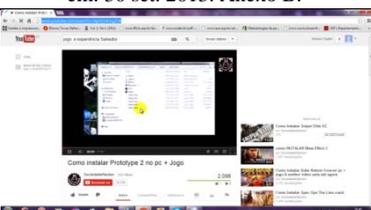
O número de vídeos que possuem o *game* como conteúdo é bem significativo, sendo a categoria que mais apresentou dados quantitativos. Vale ressaltar que esse dado reflete diretamente na sala de aula, pois, muitas vezes, quando iniciamos algum conteúdo teatral, os alunos o referenciam com algum *game*.

Os vídeos que contemplam os *games* como conteúdo na capital Salvador são apresentados na Figura 9. Esta capital apresentou 12 vídeos nessa subcategoria:

**Figura 9- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam os *games* enquanto conteúdo na capital Salvador.**

 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wb7IZJUzgv0">http://www.youtube.com/watch?v=wb7IZJUzgv0</a>. Acesso em: 30 set. 2013 Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ksaq97pooBA">http://www.youtube.com/watch?v=ksaq97pooBA</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=H9QjT2hAJBQ">http://www.youtube.com/watch?v=H9QjT2hAJBQ</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ar4kswMmVM0">http://www.youtube.com/watch?v=ar4kswMmVM0</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>

<sup>14</sup>*Gameplay* significa, ao pé da letra, jogo jogado, ou seja, é a narração dos jogadores frente aos *games*, de como passar fases ou enfrentar desafios.

 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=SJ8EF_50v1I">http://www.youtube.com/watch?v=SJ8EF_50v1I</a> Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=S5_jc8Q007U">http://www.youtube.com/watch?v=S5_jc8Q007U</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=SBzkV3qQ5xY">http://www.youtube.com/watch?v=SBzkV3qQ5xY</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZZY5LwpQb6M">http://www.youtube.com/watch?v=ZZY5LwpQb6M</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=iXu2WC5ivrU">http://www.youtube.com/watch?v=iXu2WC5ivrU</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Mshzq4UvSP4">http://www.youtube.com/watch?v=Mshzq4UvSP4</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=XgYGUKmgZn4">http://www.youtube.com/watch?v=XgYGUKmgZn4</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=wEC0Z0aqusY">http://www.youtube.com/watch?v=wEC0Z0aqusY</a> Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>

Por meio desses dados numéricos e do quadro acima percebemos como o jogo *online* faz parte da realidade tangível dos jovens na cibercultura. Devido à intensa presença dos *games* nesta pesquisa, e por estes estarem diretamente relacionados com nossas práticas teatro-educativas, em que os alunos apresentam os conteúdos imagéticos dos *games* na aula de teatro, iremos realizar um novo levantamento no *site* YouTube, a fim de pontuar como o *game* está intensamente presente na cibercultura. Ressaltamos que realizaremos uma análise da presença do *game* enquanto propulsor do ensino em teatro no Capítulo 4 desta dissertação, sendo esses dados de extrema valia para esta análise.

Para tanto, realizamos uma pesquisa, no dia 01 de novembro de 2015, no *site* YouTube com a palavra *game*, a fim de pontuarmos quantos vídeos apresentavam tal conteúdo. Identificamos na Figura 10, os dados quantitativos referentes a esta pesquisa, destacando quantos vídeos foram gerados na pesquisa e o número de visualizações dos

primeiros vídeos apresentados. A escolha dos primeiros vídeos é devido ao grande número de visualizações presentes nos mesmos:

**Figura 10 - Print screen dos dados quantitativos referentes à pesquisa da palavra *game* no site YouTube.**

The image is a screenshot of a YouTube search results page for the query 'game'. The browser address bar shows 'https://www.youtube.com/results?search\_query=game'. The search bar contains the word 'game'. The results are displayed in a list format. The first result is 'GTA V - WALLRIDE HORRIVEL, MEU VIDEO GAME ME ODEIA?' by Gameplay, with 177,733 views. The second result is 'VÍDEO GAME QUE VAI ME FALIR!' by inventonahoraty, with 1,093,769 views. The third result is 'The Game - On Me Feat. Kendrick Lamar' by Hip-Hop, with 788,201 views. The total number of results is highlighted in a red circle as 'Aproximadamente 158.000.000 resultados'. The view counts for the first three videos are highlighted in green circles.

Fonte: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=game](https://www.youtube.com/results?search_query=game). Acesso em: 01 nov. 2015.

Ao realizarmos essa rápida pesquisa no *site* YouTube, buscando a palavra *game*, foi levantado o quantitativo de 158.000.000 de vídeos com este tema, conforme podemos verificar no destaque vermelho da figura anterior. Já os destaques em verde demonstram o quantitativo de visualizações referentes aos primeiros vídeos apresentados, sendo ambos os dados levantados, de relevante valor numérico. Por exemplo, o vídeo denominado *Vídeo game que vai me falir*, possui 1.093.769 de visualizações, como consta na Figura 10.

Os dados quantitativos apresentados na Figura 10 identificam a intensa presença dos *games* na cibercultura, justificando a relevância em trabalharmos com os mesmos no ensino de teatro, visto que os alunos trazem o conteúdo imagético dos *games* para a sala de aula.

Ao referenciar os *cibergames* no ensino de teatro traremos, no Capítulo 4 desta dissertação, nossa vivência ludopedagógica com o *game* *God of war*. Tal *game* foi apresentado pelos alunos do sexto ano da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2 durante a vivência com o conteúdo de mitologia grega. Nesse sentido, aproveitamos o

conteúdo imagético desses alunos frente a esse *game* a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem em teatro.

Diante desse fato, levantamos no *site* YouTube dados quantitativos referentes ao *game God of war*, no intuito de identificarmos a intensa presença desse *gamena* cibercultura, assim como as visualizações dos primeiros vídeos apresentados. Tais dados são apresentados na Figura 11.

**Figura 11 – Print screen dos dados quantitativos referentes ao *game God of war* no *site* YouTube.**

The image shows a screenshot of a YouTube search results page for the query 'God of war'. The browser address bar shows the URL: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=God+of+war](https://www.youtube.com/results?search_query=God+of+war). The search results are displayed in a list format. The top result is 'GOD OF WAR 2 TITAN - Clotho, A Mil Tetas do Destino (24)' by DMenor11 - #SINXTRU, with 460,842 views. The second result is 'GOD OF WAR ASCENSION TITAN - KRATOS Vs FÚRIAS - FINAL (23)' by DMenor11 - #SINXTRU, with 80,350 views. The third result is 'GOD OF WAR 1 - Espadão! (10)' by DMenor11 - #SINXTRU, with 179,431 views. The total number of results is indicated as 'Aproximadamente 5.070.000 resultados'. The page also features a sidebar with navigation options like 'Início', 'Populares no YouTube', 'Música', 'Esportes', 'Jogos', 'Filmes', 'Notícias', 'Ao vivo', 'Destaque', and 'Vídeo em 360°'. A 'Faça login' button is visible at the bottom left of the sidebar.

Fonte: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=God+of+war](https://www.youtube.com/results?search_query=God+of+war). Acesso em: 01 nov. 2015.

Na Figura 11 podemos visualizar, no destaque em vermelho, que na pesquisa no *site* YouTube, referente ao *game God of war*, foram identificados aproximadamente 5.070.000 vídeos, sendo um quantitativo bem elevado. No destaque em verde podemos ver a intensa visualização dos usuários do *site* YouTube referente aos vídeos que possuem o *game God of war* como conteúdo. Trazemos como exemplo que no vídeo denominado *God of war 2 Titan – Clotho, A. Mil tetas do Destino (24)*, há 460.842 visualizações.

Tais dados reforçam a grande jogabilidade deste *game*, o qual foi referenciado pelos alunos em nossas aulas de teatro, no que tange o ensino de mitologia grega. Dessa forma, vemos a necessidade de trabalharmos a ludicidade propiciada por esses *games* como potencialidade educativa crítica, visto que fazem parte do conteúdo imagético desses jovens. Assim, trataremos no quarto capítulo desta dissertação, uma desafio pedagógico em

aproveitar esse conteúdo imagético dos *games*, apresentado por nossos alunos, com o objetivo de potencializar o jogo teatral como mediador do processo de ensino-aprendizagem em teatro. Devido à relevância desses dados, apresentaremos a análise dos mesmos no Capítulo 4.

Ressaltamos que buscamos neste capítulo, centrar quais vídeos possuíam o jogo teatral referenciado no ensino teatro-educativo, assim como consta no tópico apresentado na sequência.

### **1.2.2 Análise dos jogos teatrais presentes no ensino teatro-educativo.**

Como vimos, 179 dos vídeos levantados têm como conteúdo jogos que possibilitam e/ou auxiliam algum processo de aprendizagem. Considerando esse dado e as subcategorias referenciadas acima realizamos um corte final, delimitando o contexto de ensino para o teatro- educativo.

Esse corte faz-se necessário para identificarmos quais vídeos representam, para o ano de 2013, uma contextualização histórica da realidade teatro-educativa brasileira na sociedade em rede. Na condição de teatro-educadoras buscamos conhecer a bagagem imagética dos alunos presente na cultura digital, tendo em vista que ela exerce forte influência no que tange ao conhecimento teatral desses jovens. Assim, conhecendo essa realidade teatro-educativa, apontaremos alguns aspectos sobre o ensino do teatro, tendo como metodologia os jogos teatrais, no que diz respeito à necessidade de sua análise, e não apenas de sua identificação, para a proposição de uma aprendizagem pautada na investigação crítica do aluno e não somente na reprodução de estereótipos teatrais.

Ressaltamos que, neste estudo, defendemos um ensino *e*-teatro-educativo em que os alunos sejam “aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação” (CASTELLS, 1999, p. 458), ou seja, sejam capazes de identificar a cultura da mídia de massa e se posicionar criticamente diante dela, agindo livremente para fazer suas escolhas nessa sociedade em rede.

Ainda que em nossa pesquisa tratemos dos jogos teatrais utilizados para o ensino teatro-educativo, queremos assinalar que não ignoramos as possibilidades educacionais dos outros jogos apresentados nas subcategorias anteriores. Nosso intuito é evidenciar a realidade teatro-educativa brasileira, e, portanto, nosso foco final neste capítulo é delimitar

quais dos 179 vídeos referidos retratam o jogo teatral inserido no cenário teatro-educativo das capitais brasileiras. Por ora, é essa nossa tarefa. A análise qualitativa dos vídeos que retratam a realidade brasileira teatro-educativa na sociedade em rede em 2013 será realizada no próximo capítulo.

Após uma análise quantitativa pormenorizada dos 179 vídeos que têm como foco o jogovoltado para o ensino, destacamos que apenas 37 deles relacionam-se com o cenário teatro-educativo brasileiro, sendo representados tanto em capitais quanto em categorias (Quadro 3):

**Quadro 3 - Valores numéricos dos vídeos aproveitados em cada categoria nesta pesquisa em referência às capitais brasileiras para o ano de 2013 no que tange ao teatro e seu ensino.**

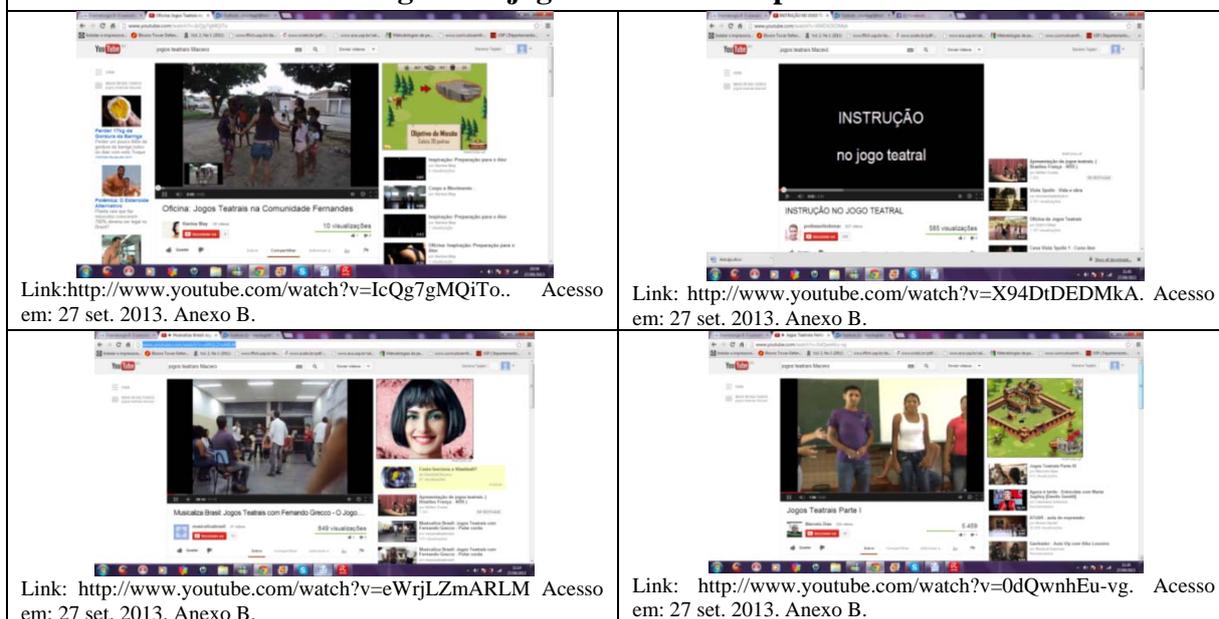
Cidades	Jogo Teatral	Jogo Lúdico	Jogo	Jogo e Experiência	Jogo na Escola	Total
Aracajú	0	0	0	0	0	0
Belém	1	0	0	0	0	1
Belo Horizonte	1	0	0	0	0	1
Boa Vista	0	2	0	0	0	2
Brasília	0	0	0	0	0	0
Campo Grande	1	0	0	0	0	1
Cuiabá	2	0	0	0	0	2
Curitiba	0	0	0	1	0	1
Florianópolis	2	0	1	0	0	3
Fortaleza	1	0	0	0	0	1
Goiânia	0	0	0	0	0	0
João Pessoa	0	0	0	0	0	0
Macapá	0	0	0	0	0	0
Maceió	8	0	0	0	0	8
Manaus	1	0	0	0	0	1
Natal	0	0	0	0	0	0
Palmas	0	5	0	0	0	5
Porto Alegre	0	0	0	0	0	0
Porto Velho	0	0	0	0	0	0
Recife	1	0	0	0	0	1
Rio Branco	0	2	0	0	0	2
Rio de Janeiro	1	1	0	0	0	2
Salvador	1	2	0	0	0	3
São Luís	2	1	0	0	0	3
São Paulo	0	0	0	0	0	0
Teresina	0	0	0	0	0	0
Vitória	0	0	0	0	0	0
Total	22	13	1	1	0	37

Feito esse corte específico de vídeos que possuem o jogo teatral como metodologia teatro-educativa, o número de vídeos aproveitados caiu de 179 para apenas 37. É um número reduzido, se considerarmos que apenas 20% deles possuem tal característica.

Os 80% dos vídeos restantes instigavam o ensino em química, matemática, ou eram vídeos que versavam sobre a importância do jogo lúdico na educação infantil, além de alguns *games* sem vinculação com o ensino voltado diretamente para o teatro, jogos de alfabetização, intervenções em lugares públicos, *stand-ups* e dados quantitativos referentes aos *games*, assim como evidenciamos no tópico anterior. Em suma, todos esses vídeos possuem conteúdos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula, mas não se referem especificamente ao teatro e seu ensino.

No Quadro 3 podemos notar que, em virtude da proximidade com o tema relacionado ao teatro, a categoria “jogo teatral” é o que tem o maior índice de vídeos utilizados para esta pesquisa: 59%. Maceió é a capital que mais apresentou vídeos (oito) nessa categoria, assim como consta na Figura 12 abaixo

**Figura 12- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas e aulas utilizando a metodologia dos jogos teatrais na capital Maceió.**



 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ">http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4">http://www.youtube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ">http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A">http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>

Os outros vídeos que possuíam o jogo teatral como metodologia de ensino nas outras capitais brasileiras, identificados na categoria “jogos teatrais”, encontram-se na Figura 13, a seguir:

**Figura 13- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo oficinas e aulas utilizando a metodologia dos jogos teatrais nas demais capitais.**

<p style="text-align: center;"><b>Capital Belém</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E">http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E</a>. Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Belo Horizonte</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_zvv2eVOqV0">https://www.youtube.com/watch?v=_zvv2eVOqV0</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Campo Grande</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F2GkvYieNms">https://www.youtube.com/watch?v=F2GkvYieNms</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Cuiabá</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A">https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Cuiabá</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Florianópolis</b></p>

 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dw7yxi-9HV0">https://www.youtube.com/watch?v=dw7yxi-9HV0</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4">https://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B.</p>
<p><b>Capital Florianópolis</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bIkWQ7-eDiM">https://www.youtube.com/watch?v=bIkWQ7-eDiM</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	<p><b>Capital Fortaleza</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8">https://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8</a>. Acesso em: 02 out. 2013. Anexo B.</p>
<p><b>Capital Manaus</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vn7h3BcReds">https://www.youtube.com/watch?v=vn7h3BcReds</a>. Acesso em: 30 set. 2013 Anexo B.</p>	<p><b>Capital Recife</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU">https://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU</a>. Acesso em: 02 out. 2013. Anexo B.</p>
<p><b>Capital Rio de Janeiro</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GZzy1GO4XzU">https://www.youtube.com/watch?v=GZzy1GO4XzU</a>. Acesso em: 04 out. 2013. Anexo B.</p>	<p><b>Capital Salvador</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f87RnmAORoU">https://www.youtube.com/watch?v=f87RnmAORoU</a>. Acesso em: 04 out. 2013. Anexo B.</p>
<p><b>Capital São Luís</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdml">https://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdml</a>. Acesso em: 03 out. 2013. Anexo B.</p>	<p><b>Capital São Luís</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NxWdxEIMOc">https://www.youtube.com/watch?v=NxWdxEIMOc</a>. Acesso em: 03 out. 2013. Anexo B.</p>

Outra categoria que se apresentou com bom índice (35%) foi “jogo lúdico”, com treze vídeos, conforme o resultado encontrado nesse corte específico. Entre as capitais brasileiras, Palmas foi a que apresentou o maior número (cinco) de vídeos para essa análise. Tais resultados podemos ver na Figura 14 abaixo:

**Figura 14- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo jogos no ensino de teatro encontrados na categoria jogos lúdicos.**

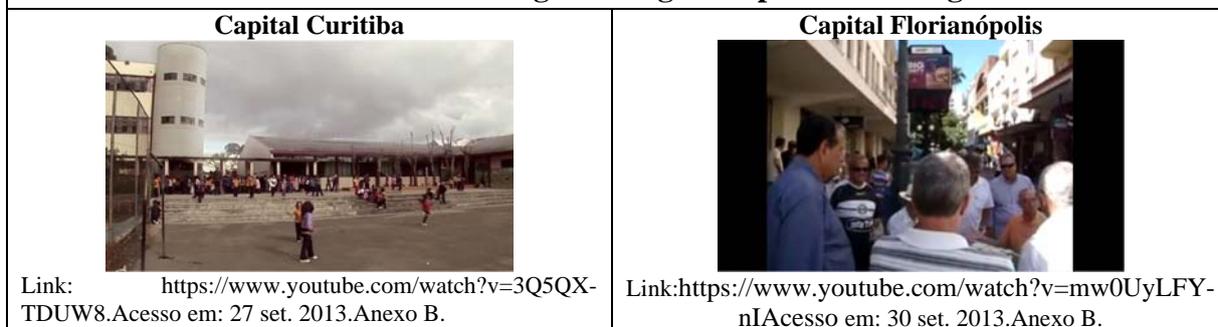
<p style="text-align: center;"><b>Capital Rio Branco</b></p>  <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=fjjFMpsRbn0">http://www.youtube.com/watch?v=fjjFMpsRbn0</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Boa Vista</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JWZgOFYBe0k">https://www.youtube.com/watch?v=JWZgOFYBe0k</a> Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Boa Vista</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VQWwAW4QOOg">https://www.youtube.com/watch?v=VQWwAW4QOOg</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Palmas</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AwP21jTD8-Q">https://www.youtube.com/watch?v=AwP21jTD8-Q</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Palmas</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=svj2oSihoVg">https://www.youtube.com/watch?v=svj2oSihoVg</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Palmas</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SvtLDkabOyo">https://www.youtube.com/watch?v=SvtLDkabOyo</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Palmas</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-B8rP5G8zMc">https://www.youtube.com/watch?v=-B8rP5G8zMc</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Palmas</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xTxn0bHO3Xs">https://www.youtube.com/watch?v=xTxn0bHO3Xs</a>. Acesso em: 02 out. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Rio Branco</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=c9KZhCkT6ws">https://www.youtube.com/watch?v=c9KZhCkT6ws</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Rio de Janeiro</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C_oJIQ">https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C_oJIQ</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Capital Salvador</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=T2vbuV2pT20">https://www.youtube.com/watch?v=T2vbuV2pT20</a> Acesso em: 03 out. 2013. Anexo B.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Capital Salvador</b></p>  <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7O5qKDWyvyA">https://www.youtube.com/watch?v=7O5qKDWyvyA</a>. Acesso em: 03 out. 2013. Anexo B.</p>



As capitais Aracajú, Brasília, Goiânia, João Pessoa, Macapá, Natal, Porto Alegre, Porto Velho, São Paulo, Teresina e Vitória não apresentaram nenhum vídeo para este corte na pesquisa (Ver Quadro 3), ou seja, neste levantamento essas capitais não possuíam nenhum vídeo que tinha o jogo voltado para o ensino teatro-educativo.

Como pode ser visto no Quadro 3, a capital Curitiba apresentou 1 vídeo na categoria “Jogo e experiência” e Florianópolis apresentou 1 vídeo na categoria “Jogo”, os quais continham os jogos como metodologia teatro-educativa, como podemos ver na Figura 15, a seguir:

**Figura 15- Registro iconográfico dos vídeos que apresentam em seu conteúdo jogos no ensino de teatro encontrados nas categorias Jogo e Experiência e Jogo.**



Partindo do quantitativo inicial, ou seja, 2.530 vídeos, neste último corte percebemos que apenas 1,5 % dos vídeos possuía o jogo como metodologia para o teatro e seu ensino (37). Esse resultado será analisado no próximo capítulo, pontuando como se apresentava, em 2013, o cenário na cibercultura da pedagogia do teatro nas capitais brasileiras.

Segue uma análise quantitativa dos jogos presentes nas capitais brasileiras e no Distrito Federal pelo *site* YouTube. A pesquisa, que inicialmente se apresentou com um grande quantitativo de vídeos, foi se afinando, tendo em vista os critérios e as categorias estabelecidas ao longo do trabalho.

Dado o resultado muito baixo de vídeos sobre o ensino de teatro após o recorte, sentimos a necessidade de realizar uma análise dos dados levantados, utilizando os vídeos para discussão de nossa realidade teatro-educativa pelas capitais brasileiras. Os resultados foram apresentados em forma de figuras, quadros, seguidos de análise, os quais servem como suporte para a análise qualitativa dos jogos que será realizada no Capítulo, 2 a seguir.

## **2. ANÁLISE CRÍTICA DOS JOGOS TEATRAIS NO ENSINO TEATRO-EDUCATIVO RESULTANTES DA PESQUISA NA CIBERCULTURA.**

Este capítulo traz um estudo analítico dos vídeos apresentados no capítulo anterior, em que professores, nas capitais brasileiras, fizeram uso do jogo teatral como metodologia de ensino teatro-educativa. O nosso objetivo é realizar uma análise crítica das *performances* ludopedagógicas dos teatro-educadores brasileiros, verificando se os jogos teatrais utilizados em suas aulas estão sendo intermediadores do processo de ensino aprendizagem em teatro ou apenas enquanto entretenimento. Também analisaremos se esses professores apresentam o seu intento pedagógico frente ao uso de tais jogos teatrais.

Isso se faz necessário para analisarmos setais jogos teatrais, presentes nas capitais brasileiras, pela cibercultura, estão sendo mediadores do processo de ensino e aprendizagem ludopedagógico, tendo, como foco, a promoção de experiências significativas aos alunos-jogadores em prol do ensino teatral crítico.

Ricardo Japiassu, em sua carreira acadêmica, vem dialogando com os jogos teatrais, mediante o que ele denomina método ludopedagógico. Japiassu (2005, p. 2) assinala que o ensino teatro/educativo é “fundamentalmente [um posicionamento] crítico porque busca tornar evidentes as contradições internas do atual estágio de financeirização do Capital e desvelar o seu impacto na constituição da subjetividade dos seres humanos”. Neste sentido, as *performances* ludopedagógicas, neste estudo, se constituem enquanto a prática de professores de teatro que utilizam os jogos teatrais como metodologia educativa e como elas se configuram em todo o território brasileiro.

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem em teatro deve ter como objetivo o posicionamento crítico do sujeito-aluno a fim de que ele esteja ciente de seu papel perante a sociedade. Dessa forma, os movimentos cênicos tornam-se relacionados diretamente com as relações simbólicas que o homem constitui diante do mundo. E o jogo teatral será um aliado nesse conhecimento cênico, para que o aluno vivencie tal relação de forma lúdica, sendo, portanto, uma ludicidade crítica.

Tendo o processo de ensino e aprendizagem teatro-crítico como foco central de nossa análise frente aos jogos teatrais identificados na cibercultura, preocupamo-nos aqui a responder às seguintes questões: Quais tensões educativas propiciadas pelos jogos teatrais podem ser evidenciadas nos vídeos encontrados no YouTube? Quais jogos teatrais são identificados nas práticas ludopedagógicas encontradas nas capitais brasileiras?

Esse desejo em buscar um referencial brasileiro do ensino teatral ludopedagógico surgiu de uma constatação em nosso dia a dia. Tanto nas escolas (nas práticas teatro-educativas de outros professores) quanto em oficinas de jogos teatrais, de que participamos em nossa carreira profissional como atrizes, o jogo teatral, em Goiânia, GO, muitas vezes tem sido utilizado como ferramenta de “enrolação” de aula e desenvolvido por meio de um ensino tecnicista para aprender apenas as técnicas teatrais. Trata-se de um ensino desconexo da realidade social e humana do sujeito e despreocupado com o posicionamento crítico e vivencial do jogador-aluno.

Acerca do ensino tecnicista, compreendemos com Cunha (2008, p. 250) que:

Analisar a técnica por si mesma pode nos levar a um reducionismo ou desconhecimento de seu uso/idéia, enveredando sua utilização por rumo acrítico, reduzindo-a ao tecnicismo, ou seja, a técnica como um fim e não como um procedimento – ato técnico-criador.

O ensino tecnicista não permite ao aluno-jogador tornar-se capaz de se posicionar frente à sociedade em que está inserido. O jovem apenas se adapta ao meio educacional por meio da imposição de um conteúdo, e ele se torna uma espécie de depósito de conhecimentos que precisam ser adquiridos. Se, pelo contrário, o ensino teatral se pautar no ato técnico criador do aluno, este será capaz de se reconhecer enquanto sujeito investigativo perante o teatro, sendo o autor de seu próprio aprendizado, pois ele vivencia significativamente tal conteúdo.

Quando o jogo teatral se reduz ao aprendizado apenas técnico em teatro, ao aluno-jogador não será viabilizado ter experiências significativas. Segundo os estudos filosóficos e educacionais de John Dewey, para que haja uma experiência estética consumatória, o aluno tem de se posicionar criticamente diantedas situações-problemas propiciadas pelo jogo teatral, relacionando-as com sua vivência. Segundo o autor, a experiência do jogar torna-se estética, quando há uma relação íntegra entre o eu e o meio, de forma que tornem um só:

Isso porque o traço singularmente distintivo da experiência estética é exatamente o fato de que nela não existe essa distinção entre o eu e o objeto, uma vez que ela é estética na medida em que o organismo e o meio cooperam na instituição de uma experiência na qual ambos ficam tão plenamente integrados que desaparecem. (DEWEY, 2010, p. 435).

Quando o ensino é tecnicista, há a separação crucial, apontada por Dewey, entre o eu e o objeto, pois o eu busca apenas compreender o como fazer, a apreender o conteúdo,

e não vivenciá-lo. Dessa forma, esquece-se do sujeito em si, que visa aprender algo pelo jogo (este algo identificado previamente pelo professor por meio de seu intento pedagógico).

A Arte/Educação e consequentemente o Teatro/Educação pautam-se, aqui, nas fundamentações da Arte/Educadora Ana Mae Barbosa, concebidos, portanto, como ensino que prioriza a construção do conhecimento teatral por meio de experiências significativas, para que o aluno se torne consciente de seu papel na sociedade.

Com Japiassu (2005, p. 3) acrescentamos que tendo como influência a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, “as intervenções educacionais com a linguagem teatral, por exemplo, passam a ser desenvolvidas articulando-se o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio-histórica dos enunciados cênicos”.

Assim, neste estudo analítico, ater-nos-emos a verificar se a *performance* ludopedagógica dos professores de teatro, no território brasileiro, têm apresentado uma relação entre o fazer artístico à apreciação estética e à contextualização histórica, de forma que estejam integrados ao ensino ludopedagógico.

A intenção da análise crítica desses jogos teatrais também se ascendeu a partir do nosso trabalho de conclusão de curso denominado *Um mundo encantado não tão distante: jogos teatrais com crianças de 3 a 4 anos – um estudo de caso*, orientado pelo professor Dr. Robson Corrêa de Camargo, no ano de 2010, em que realizamos apontamentos sobre a Creche/UFG, que desenvolvia um ensino diferenciado para crianças de 0 a 4 anos. Nessa instituição, vivenciamos um ensino teatral, mediado por nós, que visava ao reconhecimento corpóreo-sensório dessas crianças, porque havíamos identificado, previamente, uma falta de conhecimento corporal desses alunos. Para tanto, pautamo-nos nos jogos teatrais, na contação de histórias e na musicalidade infantil para a promoção de experiências significativas às crianças.

Constatada essa realidade, surge o drama social desta pesquisa, a qual visa analisar se em outras instituições de ensino os professores de teatro também estão buscando um ensino diferenciado. Nesse caso, tratava-se de verificar, nos vídeos presentes na cibercultura, se o jogo teatral está aliado à ludicidade crítica, ou seja, se o jogo teatral pode propiciar uma vivência teatral significativa ao aluno, sendo este capaz de se posicionar como sujeito crítico e investigador do aprendizado.

Vale salientar que o antropólogo Victor Turner (1974) conceitua o drama social, sendo um dado momento em que o conflito é inserido em uma sociedade específica, possibilitando a suspensão de papéis entre os indivíduos pertencentes a tal local. Cabe-nos,

portanto, identificar o conflito apresentado nesta pesquisa, visando identificar as tensões educativas frente à *performance* ludopedagógica do professor, tendo como foco que os alunos-jogadores transitem entre um papel de apenas observador ao de investigador de seu próprio aprendizado.

O conhecimento dessa realidade ludopedagógica no ensino de teatro brasileiro nos permitiria vivenciar uma prática ludopedagógica teatro-educativa em queo jogo teatral potencializaria uma experiência consumatória nas *performances* teatro-educativas, o que será apresentado no Capítulo 3. Referimo-nos ao jogo teatral como mediador do ensino-aprendizado de teatro, atividade que envolveu 22 jovens de 12 a 13 anos da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA).

A fim de retratar essa realidade ludopedagógica pelas capitais brasileiras, pautamo-nos na cibercultura, utilizando o *site* YouTube. Esse *site* se caracteriza por possuir um grande número de acessos, postagens e compartilhamentos de vídeos de alunos, professores, pais, páginas de escolas, entre outras, o que nos daria material suficiente para análise crítica da *performance* pedagógica dos teatro-educadores em prol do ensino ludopedagógico.

Como vimos anteriormente, de um total inicial de 2.537 vídeos em que o jogo tetral é seu conteúdo, apenas 37 apresentavam o jogo teatral em um contexto teatro-educativo pelas capitais brasileiras. Vale salientar que, nos dados colhidos, como apresentado no capítulo anterior, a proposta para atividade teatral na escolarização nacional, na maioria dos vídeos, tem por base jogos tradicionais infantis brasileiros, adaptados à aborgadem teatro-educativa dos jogos teatrais da diretora e teatro-educadora Viola Spolin.

Considerado esse baixo resultado numérico, cabe tratar das seguintes questões: Os professores de teatro não veem necessidade em filmar e postar suas aulas? O jogo teatral, segundo esses dados, tem sido pouco utilizado no ensino de teatro? Em todos os 37 vídeos há uma preocupação do professor na promoção de um ensino significativo a esses alunos por meio do jogo teatral? Nos vídeos, os professores-instrutores deixam claro a que turma e grupo os jogos teatrais são dirigidos e o seu intento ludopedagógico?

A partir do panorama teatro-educativo nas capitais brasileiras, para nossa discussão, dialogamos com autores pilares desta dissertação, em especial Ana Mae Barbosa, Ingrid Koudela, Fernanda Pereira da Cunha, Ricardo Japiassu e Viola Spolin. O fundamental para nosso estudo é buscar entender, com mais detalhes, como as *performances*

educativas, em que os jogos teatrais fazem parte da metodologia, vêm se desenvolvendo no Brasil.

Analisaremos os vídeos por meio de *frames-chaves*. Trata-se de tabelas contendo *o print screende* partes dos vídeos, consideradas por nós enquanto essenciais à discussão proposta neste capítulo, sendo que, estas imagens e o conteúdo do vídeo serão analisados na coluna ao lado ou abaixo. Interessa-nos, por ora, tratar do jogo teatral como metodologia teatro-educativa aliada ao trabalho processual e ao intento ludopedagógico do professor e não no jogo apenas como entretenimento, como *laissez faire*.

Ressaltamos que, ao utilizar os jogos teatrais, o teatro-educador tem também como objetivo a diversão, o envolvimento prazeroso do aluno por meio do jogo, mas devemos estar atentos que essa ludicidade deve contribuir na construção do conhecimento e no desenvolvimento da formação global do aluno, assim como afirma Barbosa (2007, p. 5) ao tratar do ensino Arte/Educativo: “Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”.

Em suma, os 37 vídeos, identificados na cibercultura, apresentam ou não essa intencionalidade do professor ao utilizar os jogos teatrais como metodologia educativa no processo de ensino-aprendizagem em teatro? Os jogos teatrais estão voltados para o aprendizado crítico e autogovernativo do aluno, ou são apenas jogos soltos, sem intencionalidade educacional?

A fim de posicionar o jogo teatral, como discussão ludopedagógica na cibercultura, mostramos, inicialmente, uma análise dos vídeos que apresentavam um ensino com jogos teatrais de forma tecnicista.

## **2.1 O uso dos jogos teatrais de forma descontextualizada com a realidade do aluno: ensino tecnicista e/ou desvinculado com o intento ludopedagógico do professor**

Como já apontamos anteriormente, um fator que nos levou a analisar os dados quantitativos identificados no capítulo anterior foi a nossa participação em oficinas de preparação de atores e/ou professores, em que a preocupação de passar alguma técnica era o objetivo central, sem se ater à nossa experiência como propulsora de conhecimentos vivenciais e como postura crítica dos sujeitos.

Essa situação nos incomodava, pois não importava o que vivenciamos durante os jogos teatrais, os passos que delineamos juntos no grupo. O professor-instrutor, muitas vezes, não deixava claro o seu intento quanto aos jogos teatrais. Ressaltamos que o conceito de professor-instrutor pauta-se na abordagem teatro-educativa dos jogos teatrais, conceituada por Viola Spolin, sendo o professor responsável em manter os alunos focados no ponto de concentração (foco) do jogo teatral.

O que importava era produzir alguma cena/peça/leitura dramática final. Deveríamos sair da oficina com alguma produção cênica. O processo não era muito importante. E o resultado disso é “o risco de o ensino enveredar para simples atividades de treinamento técnico, em que a instrumentalização passa a ser o fim, e não o meio para reverberar ações expressivas autônomas do sujeito” (CUNHA, 2008, p. 17).

Identificamos, como atrizes e teatro-educadoras, essa mesma situação nos vídeos analisados das capitais brasileiras que têm o ensino ludopedagógico como abordagem educativa. Dos 37 vídeos encontrados, em 28 deles o ensino tecnicista e/ou desveinculado com o intento ludopedagógico do professor se fazia presente. Trata-se de vídeos feitos em oficinas teatrais, universidades, escolas e locais abertos como praças, quadra cobertas, entre outros. Tais dados podem ser visualizados na Figura 16, a seguir:

**Figura 16 – Frame-chave dos 28 vídeos que apresentavam ensino tecnicista e/ou desveinculado com o intento ludopedagógico do professor em seus respectivos ambientes educacionais.**

Ambiente educativo	Imagem/ link /descrição
Ensino básico	 <p>Link <a href="http://www.youtube.com/watch?v=X94DtDEDMkA">http://www.youtube.com/watch?v=X94DtDEDMkA</a> Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Instrução no jogo teatral</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na Capital Maceió. Tal vídeo não apresenta a intenção pedagógica da professora- instrutora ao apresentar o jogo teatral, ela apenas afirma que os alunos tem que fazer 3 mudanças em suas roupas. A professora preocupa-se apenas em relatar ao decorrer do vídeo o que é a instrução no jogo teatral</p>

<p>Ensino básico</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg">http://www.youtube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg</a>. Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Jogos teatrais Parte I</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital Maceió. Neste vídeo não se apresenta uma intenção pedagógica do professor contextualizada, ou seja, o professor não tem o intento de trabalhar algo pelo jogo. O grande problema apresentado é que este professor ressalta em sua fala que o jogo teatral é pagação de mico, e não apresentou um jogo que condiz com a turma e a idade, notando-se que não houve uma investigação inicial do mesmo quanto à turma, simplesmente quis aplicar um jogo como registro acadêmico. Ressaltamos que tal vídeo será melhor explorado no decorrer do capítulo.</p>
<p>Ensino básico</p>	 <p>Link: <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E">http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E</a> . Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Oficina de jogos teatrais</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital Belém. O nome do vídeo apresenta que trata-se de uma oficina com jogos teatrais, mas o ambiente em que é realizada é na escolar formal, mais especificamente na quadra de uma escola. No início do vídeo apresenta-se que esta oficina foi visando a interação entre culturas. Mas, ao decorrer do mesmo, vários jogos aleatórios são dados, um atrás do outro, sem apontar qual o intento pedagógico da professora e evidenciando o jogo pelo jogo. Ressaltamos que tal vídeo e quais jogos foram utilizados será melhor explorado no decorrer deste tópico.</p>
<p>Ensino básico</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4">https://www.youtube.com/watch?v=g7FUEyw7jJ4</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Dinâmica Corda (Parte 2)</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital Florianópolis. O vídeo apresenta alunos vendados em uma quadra escolar, tais estudantes se movimentam tendo uma corda nas mãos. Não se sabe nem o que eles estão fazendo nem o intento pedagógico do professor com tal jogo teatral. Deduzimos, ao ver todo o vídeo que os alunos vendados deveriam formar a figura de um retângulo com a corda nas mãos.</p>
<p>Ensino básico</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8">https://www.youtube.com/watch?v=nBcF5dGcaT8</a>. Acesso em 02 out 2013. Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Jogo de peteca teatro na escola Antonio Bezerra Fortaleza Ce</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital Fortaleza. Neste vídeo, além de a professora não apresentar o intento pedagógico, ela tenta distrair os alunos no jogo de peteca, falando assuntos referentes à escola. Atrapalha, assim, a concentração dos mesmos e não os instrui a focar no jogo teatral ou em alguns aspectos da própria aula de teatro. Por exemplo, poderia utilizar o jogo da peteca para definir um personagem pela voz, entre outros.</p>

Ensino básico	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JWZgOFYBe0k">https://www.youtube.com/watch?v=JWZgOFYBe0k</a> Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B Vídeo denominado <i>Conferência Lúdica para crianças e adolescentes</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Boa Vista. Neste vídeo, as crianças representam várias situações que elas mesmas vivenciam, como levar um tapa, o preconceito que eles fazem aos colegas, o fato de não poder jogar bola na sala, o fato de se acharem gordos, entre outros. O jogo cênico apresentado é uma chamada para a conferência de jovens e adolescentes, mas não é claro o intento pedagógico do professor com esses jogos.</p>
Ensino básico	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VQWwAW4QOOg">https://www.youtube.com/watch?v=VQWwAW4QOOg</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B Vídeo denominado <i>Encontro lúdico Ipero oficina de rádio</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Boa Vista. Neste vídeo, os alunos narram uma história que é gravada em áudio, possuindo alguns efeitos de sonoplastia, como as patas do cavalo. Escutamos praticamente apenas o som. Não se sabe o intento pedagógico desta gravação. Se foi apenas um teste gravado ou o resultado de alguma oficina realizada com os alunos.</p>
Ensino básico	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aBeqR4CCcDM">https://www.youtube.com/watch?v=aBeqR4CCcDM</a> . Acesso em 03 out 2013. Anexo B Vídeo denominado <i>Trabalhando com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras na Escola Dora Arnizaut Silves 'CAIC'</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital São Luís. Neste vídeo não reconhecemos o intento pedagógico do professor perante os jogos apresentados, pois foram registrados em fotografias e apresentados aleatoriamente, sem sabermos o que estava sendo trabalhado junto aos estudantes.</p>
Ensino básico	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=T2vbuV2pT20">https://www.youtube.com/watch?v=T2vbuV2pT20</a> Acesso em 03 out 2013. Anexo B Vídeo denominado <i>Atividades lúdicas e visitas a museus integram a programação da semana das crianças em Salvador</i> registrado na categoria “jogo lúdico” na Capital Salvador. Neste vídeo apresentam-se vários jogos teatrais (não identificados no vídeo) realizados com alunos surdos. Apresenta-se a imagem de vários jogos, mas não é apresentada a intenção pedagógica do professor ao utilizá-los. Uma sequência de jogos, sendo apresentados um após o outro.</p>
Ensino básico	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=7O5qKDWyvyA">https://www.youtube.com/watch?v=7O5qKDWyvyA</a>. Acesso em 03 out 2013. Anexo B. Vídeo denominado <i>Atividades lúdicas e visitas a museus integram a programação da semana das crianças em Salvador</i> registrado na categoria “jogo lúdico” na Capital Salvador. Apresenta-se uma brinquedoteca da Universidade de Salvador. Os jogos, neste vídeo, são identificados sem uma intenção pedagógica definida, são apenas apresentados.</p>

<p>Ensino básico</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3Q5QX-TDUW8">https://www.youtube.com/watch?v=3Q5QX-TDUW8</a>. Acesso: 27 de setembro de 2013. Anexo B  VÍdeo denominado <i>Documentário Brincantes Parabolé Educação e Cultura</i> registrado na categoria “jogo e experiência” na Capital Curitiba. Este vídeo apresenta jogos realizados no recreio de uma escola em Curitiba. São jogos que poderiam ser potencializados no ensino de teatro, por fazerem parte da realidade tangível do aluno. Mas, infelizmente, não há a presença de nenhuma intenção pedagógica frente a estes jogos.</p>
<p>Universidade</p>	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=eWrjLZmARLM">http://www.youtube.com/watch?v=eWrjLZmARLM</a> Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B  VÍdeo denominado <i>Musicaliza Brasil: Jogos Teatrais com Fernando Grecco - O Jogo do Viúvo</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na Capital Maceió. Neste vídeo o professor não apresenta seu intento pedagógico. Isso demonstra que esses professores presentes na aula não precisam vivenciar esse jogo de forma crítica, apenas aprender a executá-lo, para depois dar a seus alunos. Ele explica as regras do jogo do viúvo e o realiza.</p>
<p>Universidade</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=blkwQ7-eDiM">https://www.youtube.com/watch?v=blkwQ7-eDiM</a>. Acesso em: 30 set 2013. Anexo B  VÍdeo denominado <i>Musicaliza Brasil: Jogos Teatrais com Fernando Grecco - Sequência Minimal</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital Florianópolis. Assim como o vídeo acima, o professor-instrutor demonstra um jogo denominado sequência minimal para que os alunos aprendam como executá-lo, nem sequer apresentou o porquê daquele jogo, ou seja, seu intento pedagógico em uma futura sala de aula. Ele apenas explica o jogo e suas regras e os alunos jogam. Ao final, não é realizada nenhuma avaliação do jogo e já inicia-se outro.</p>
<p>Universidade</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NxWdxEIMOc">https://www.youtube.com/watch?v=NxWdxEIMOc</a>. Acesso em 03 out 2013. Anexo B  VÍdeo denominado <i>Treinamento técnicas de apresentação</i>, registrado na categoria “ jogos teatrais” na capital São Luís. Neste vídeo, a professora-instrutora realiza o jogo como veículo para apresentação e desinibição. A vivência do aluno não importa, desde que ele torne-se um orador melhor. Há uma preocupação na aprendizagem técnica de como se comunicar em público. Não há um intento pedagógico que visa à experiência significativa destes jovens frente a um posicionamento crítico e investigativo.</p>
<p>Universidade</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sv2oSihoVg">https://www.youtube.com/watch?v=sv2oSihoVg</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B  VÍdeo denominado <i>Oficina de teatro 02</i>, registrado na categoria “ jogo lúdico” na capital Palmas. Mesmo no título ser apresentada a palavra Oficina, percebe-se, no decorrer do vídeo, que é uma disciplina em uma universidade. Não é apresentado nem o intento pedagógico do jogo teatral e nem o seu foco. O áudio é muito ruim e não fica nítido o que falam. Não há avaliação final do jogo e todos</p>

	estão muito desconcentrados, não havendo nenhuma instrução da professora perante esse fator.
Universidade	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=-B8rP5G8zMc">https://www.youtube.com/watch?v=-B8rP5G8zMc</a>. Acesso em:30 set 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Oficina de jogos 04</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Palmas. Este vídeo é com a mesma turma do vídeo acima, mas com outro professor-instrutor e em outra sala. Mesmo após este vídeo ter apresentado em seu nome a palavra <i>jogo</i> não é registrado nenhum jogo teatral, apenas o alongamento e a fala do professor que teatro é jogo, não explicando o intento ludopedagógico do professor diante do alongamento proposto.</p>
Universidade	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xTxn0bHO3Xs">https://www.youtube.com/watch?v=xTxn0bHO3Xs</a>. Acesso em 02 out 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Oficina de teatro 06</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Palmas. Este vídeo é com a mesma turma do vídeo acima e com o mesmo professor-instrutor. Ele faz uma caminhada no espaço evidenciando a respiração e os movimentos pelo espaço. Podemos perceber neste e nos 3 vídeos acima que ambos são alunos utilizando o jogo teatral, mas não deixam claro o intento pedagógico, nem se é para alguma disciplina ou para aprenderem a técnica do jogo para depois usarem em sala de aula.</p>
Universidade	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=F2GkvYieNms">https://www.youtube.com/watch?v=F2GkvYieNms</a>. Acesso em: 30 set 2013 Anexo B  Vídeo denominado <i>Oficina de iniciação teatral 04092011 GETE</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Campo Grande. Neste vídeo apresenta-se uma sequência de jogos teatrais, um atrás do outro, como: escravos de jó, jogos de improvisação, jogo das três pontas, entre outros. Não apresenta-se a intenção pedagógica do professor, apenas jogos aleatórios.</p>
Universidade	 <p>Link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=fjjFMpsRbn0">http://www.youtube.com/watch?v=fjjFMpsRbn0</a>. Acesso: 27 de setembro de 2013. Anexo B.  Vídeo denominado <i>Atual Qual a importância do lúdico nas salas de aula</i> registrado na categoria “jogo lúdico” na Capital Salvador. Neste vídeo apresenta-se uma professora que defende o lúdico na sala de aula. Ela não evidencia o intento pedagógico do jogo frente a um ensino crítico, aponta o jogo como uma brincadeira, não relacionando-o com o processo de ensino-aprendizagem significativo.</p>
Oficinas teatrais	 <p>Link <a href="http://www.youtube.com/watch?v=IcQg7gMQiTo">http://www.youtube.com/watch?v=IcQg7gMQiTo</a> Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Oficina de Jogos teatrais comunidade Fernandes</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na Capital Maceió. Tal vídeo não apresenta a intenção pedagógica do professor-instrutor e é realizado em uma praça. Mesmo o título possuindo a denominação Oficina de Jogos teatrais, percebe-se que é dada uma cantiga de roda, sem especificar qual, nem o intento ao realizá-la. Não apresenta-se nenhum dos passos defendidos por Spolin enquanto metodologia do jogo teatral (foco, instrução e</p>

	avaliação). O jogo aqui apresenta-se enquanto brincadeira desvinculada ao ensino crítico do aluno.
Oficinas teatrais	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mw0UyLFY-nI">https://www.youtube.com/watch?v=mw0UyLFY-nI</a> Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Jogo de olhares (plano de sequência Centro de Florianópolis)</i>, registrado na categoria “jogo” na capital Florianópolis. Este vídeo apresenta um plano de sequência de imagens com pessoas jogando cartas no centro de Florianópolis. Não torna-se claro se é o produto de uma oficina de teatro. Não há nenhum registro de intenção pedagógica com esse vídeo, se era proposto que as pessoas que participaram de tal oficina filmassem jogos ou o centro da cidade.</p>
Oficinas teatrais	 <p>Link:<a href="https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A">https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A</a> Acesso em: 27 set. 2013 Anexo B  Vídeo denominado <i>Aula de expressão corporal Dan e sabiá</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Cuiabá. Neste vídeo apresenta-se alguém em cena que vai realizar movimentos e outra pessoa realiza sons para estes movimentos. Não apresenta-se a intenção pedagógica em tal jogo e nem o foco do mesmo. Ressaltamos que tal vídeo vai ser melhor analisado durante este tópico da dissertação.</p>
Oficinas teatrais	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vn7h3BeReds">https://www.youtube.com/watch?v=vn7h3BeReds</a>. Acesso em 30 set 2013 Anexo B  Vídeo denominado <i>Técnicas de dramatização TEATRO SEMEART MANAUSmp4</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Manaus. Neste vídeos os alunos olham para a câmera e dizem eu te odeio e tentam explicar o porquê odeiam tal pessoa (nem sempre definida pelos alunos). Não há intenção pedagógica, e nem é apresentado o foco deste exercício. Um jogo solto, sem nenhum sentido para quem assiste.</p>
Oficinas teatrais	 <p>Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdmI">https://www.youtube.com/watch?v=dTU8x2kXdmI</a>. Acesso em 03 out 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Projeto Jogos teatrais 052</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital São Luís. Neste vídeo, algumas crianças encontram-se no palco discutindo sobre algo que não conseguimos identificar devido a péssima qualidade do áudio. Não apresenta-se o intento pedagógico do professor nem o nome e o foco do jogo. Há ausência da instrução e da avaliação do jogo.</p>
Oficinas teatrais	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f87RnmAORoU">https://www.youtube.com/watch?v=f87RnmAORoU</a>. Acesso em 04 out 2013 Anexo B  Vídeo denominado <i>Treinamento Grupo Missionário de Jovens Teatro e Dança</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Salvador. Neste vídeo mostra-se uma sequência de jogos teatrais utilizados em uma oficina de teatro. São jogos realizados um após o outro sem a avaliação final após cada um deles. Há a presença da instrução apenas no primeiro jogo, sendo a caminhada no espaço.</p>

Oficinas teatrais	 <p data-bbox="507 398 1394 517">Link:<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AwP21jTD8-Q">https://www.youtube.com/watch?v=AwP21jTD8-Q</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B Vídeio denominado <i>Aquecimento teatral (2)</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Palmas. Neste vídeo duas duplas ficam uma de frente a outra. Uma pessoa diz <i>Eu vou</i> e a outra revida dizendo <i>Não vai</i>. O jogo é esse do princípio ao fim. Não é identificado o intento pedagógico do professor, tampouco o nome e foco do jogo.</p>
-------------------	---

Na Figura 16 observamos que há 11 vídeos sendo contemplados no ensino básico, 9 em universidades e 8 em oficinas teatrais. Esses dados são preocupantes, principalmente os 11 vídeos em que o jogo teatral está devinculado do aprendizado crítico dos alunos de escola formal, pois isso reflete diretamente na escola e na formação de sujeito desses estudantes, em que é inviabilizado a eles o posicionamento crítico por meio do teatro na base educacional. Na breve análise realizada nos *frames-chaves* acima, identificamos que todos estes 28 vídeos apresentavam um ensino tecnicista e/ou desveinculado com o intento ludopedagógico do professor. Ressaltamos que faremos análises mais específicas de alguns desses vídeos no decorrer do capítulo.

Não cabe aqui negar a importância da técnica teatral. O que defendemos é uma técnica vivenciada pelo estudante-jogador, e não apenas imposta, reproduzida, imitada, pois, assim como afirma Cunha (s.d., p. 14), a “Educação não pode ser concebida como puro treinamento técnico”. A técnica deve ser aliada ao aprendizado crítico e autogovernativo do aluno frente aos jogos teatrais.

Viola Spolin, sistematizadora dos jogos teatrais, pontua que, quando o jogo teatral é utilizado apenas para se conhecer a técnica, sem se importar com a experiência desse estudante-jogador, a própria técnica é perdida:

Uma barreira artificial é estabelecida quando as técnicas estão separadas da *experiência* direta. Ninguém separa o arremesso de uma bola do jogo em si. As técnicas não são artifícios mecânicos – um saco de truques bem rotulados para serem tirados pelo ator quando necessário. Quando a forma de uma arte se torna estática, essas “técnicas” isoladas, que se presume constituam a forma, estão sendo ensinadas e incorporadas rigidamente. O crescimento tanto do indivíduo como da forma sofre, conseqüentemente, pois a menos que o aluno seja extraordinariamente intuitivo, tal rigidez no ensino, pelo fato de negligenciar o desenvolvimento interior, é invariavelmente refletida em seu desempenho. (SPOLIN, 2005, p. 12-13, grifo do autor).

Assim como afirma Spolin, as técnicas teatrais – ou como denomina o teatro-educador Ricardo Japiassu (2005), os enunciados cênicos – são necessárias para o ensino de teatro, mas de forma que estejam aliados à experiência significativa do aluno-jogador frente ao jogo teatral, de forma que influencie na concepção estética, no posicionamento autogovernativo do sujeito.

Cunha (2008, p. 58) assevera: “A formação humana restrita ao tecnicismo viabiliza a automatização humana, podendo gerar um estado de alienação nas pessoas, que podem ser escravizadas para o enriquecimento a-tecnológico de uma elite capitalista dominante”. Logo, assim como afirma Cunha, se o ensino ludopedagógico em teatro pautar-se apenas no tecnicismo, os alunos-jogadores serão sempre reféns de uma arte imposta por uma elite dominante e não se valerão da criticidade para se colocarem como sujeitos pertencentes a um lugar, a um espaço.

Em nossas aulas na Escola Dom Fernando 2, os alunos sistematicamente apresentam referências midiáticas que são colocadas em questão, levando-os a perceber que não existe uma verdade única e inabalável. Questionamos até mesmo nossos gostos, nossos desejos, o que assistimos e produzimos teatralmente. Dessa forma, os alunos vivenciam, pela expressão teatral, questões que fazem parte de sua etapa de vida – a tão conturbada adolescência.

Nos dois vídeos a seguir um mesmo jogo teatral é utilizado em oficinas de teatro. Não se percebe o que o professor-instrutor gostaria de mediar com esses jogos.

<b>Figura 17 - Análise comparativa – Jogo Corpo e Som (duas versões)</b>	
<b>Vídeo 1</b> <b>Oficina teatral – jogo do corpo e som</b> <i>Capital: Maceió</i> <i>Categoria: Jogo teatral</i>	<b>Vídeo 2</b> <b>Aula de expressão corporal</b> <i>Capital: Cuiabá</i> <i>Categoria: jogos teatrais</i>
	
Link: <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4">http://www.YouTube.com/watch?v=Spd0ZPJ9Ux4</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo C	Link: <a href="https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A">https://www.YouTube.com/watch?v=3_0rx7UTC_A</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo C

<p>Este vídeo, denominado <i>Oficina de teatro: jogo de corpo e som</i>, apresenta um jogo musicalizado, em que um jogador executa um som e outro realiza movimentos de acordo com esses sons. Neste caso, som e movimento têm de se completar em um jogo cênico. O <i>jogo</i> teatral se foca por meio de sons a fim de moldar o jogador que se movimenta em uma posição que o outro jogador (o que realiza os sons) preestabeleceu anteriormente. O som tem de moldar a imagem.</p>	<p>Este vídeo, denominado <i>Aula de expressão corporal (Dan e Sabiá)</i>, apresenta um jogo musicalizado, em que um jogador realiza movimentos e o outro tem de criar um som para aquele movimento. A diferença desse vídeo para o outro é que neste não há uma posição a ser almejada, são movimentos “livres”, em que o som irá preenchê-lo. O <i>jogo</i> se foca em relacionar o movimento ao som. A imagem molda o som.</p>
--	---

Na descrição dos dois vídeos acima, percebemos um jogo teatral adaptado a duas versões diferentes, o que é muito comum no ensino ludopedagógico. No primeiro jogo teatral, o som molda a imagem; no segundo, a imagem molda o som. Em ambos os exemplos, percebe-se o jogo teatral como aprendizado técnico sobre expressão corporal.

Quando tratamos de expressão corporal, em um ensino não tecnicista, valemos de que:

A principal tarefa para o desenvolvimento da presença corporal é tornar consciente as sensações como fonte de conhecimento, ampliar o campo perceptivo e proporcionar um corpo tonicamente harmônico pronto para o exercício do movimento expressivo. (MÜLLER, 2003, p. 230)

Neste sentido, o movimento, passa ao campo do conhecimento vivencial do sujeito ao seu tônus corporal, de forma a tornar-se a expressão de uma ideia, de um conhecimento previamente experienciado. Contrapondo-se ao ensino tecnicista, em que o movimento valoriza a técnica, sem preocupação com a qualidade e a experiência estética do sujeito frente a ele.

Na desenvoltura dos participantes, notamos, por meio de nossa análise, a necessidade, em ambos os casos, de se trabalhar a concentração desses atores, podendo ser um eixo a ser trabalhado, de forma que o jogo teatral possibilitasse essa concentração.

Na tentativa de se trabalhar a expressão corporal em relação ao som, vemos em ambos os vídeos que tanto imagem quanto som são estereotipados, e o professor-instrutor não se coloca diante dessa situação-problema (sendo que a instrução vem para reforçar e auxiliar o aluno a permanecer no foco<sup>15</sup> do jogo, segundo Spolin). Por exemplo, quando o som no primeiro vídeo é de uma marcha de soldados, o jogador executa rapidamente a

<sup>15</sup>O foco no jogo teatral é também denominado por Spolin como ponto de concentração, sendo o foco que o aluno deve estar atento durante o jogo teatral. É a bola imaginária que tem passar nas mãos dos jogadores, o caminhar lento, entre outros. A instrução, como referenciada na introdução, é a fala do professor que auxiliará o aluno a manter o foco durante o jogo, sempre com instruções positivas, auxiliando em sua experiência frente ao jogo teatral. A avaliação é o momento em que os alunos posicionarão se atingiram ou não o foco do jogo, sempre evitando de cair na aprovação/desaprovação.

imagem do dado “sentido!”, que os soldados fazem. Outro exemplo é o do segundo vídeo, em que o ator se abaixa e o outro faz um som de pum.

Em ambos os casos o jogo teatral foi uma tentativa de aprendizagem técnica do teatro, que não se relaciona com as situações-problemas dos atores-jogadores, assim como pontuamos anteriormente ao se tratar da concentração. São oficinas teatrais que deveriam relacionar o sujeito ao enunciado cênico, mas que na maioria das vezes se propõem a passar ao aluno-ator-*performer* algum enunciado cênico e/ou técnica teatral já determinados anteriormente.

Neste sentido, a relação entre o ensino tecnicista e o ensino crítico também se estabelece enquanto drama social nesta pesquisa, pois a grande problemática nestes 28 vídeos (Figura 16) é a falta do intento ludopedagógico, por parte da *performance* do professor, inviabilizando a investigação cênica e crítica do aluno. Preocupa-se apenas em se aprender técnicas teatrais.

Nesse caso, evidencia-se o uso dos jogos teatrais para um ensino tecnicista, muito presente nas oficinas de que participamos como atrizes, o que nos tem causado grande frustração. Algumas questões emergem desse fato: os atores e atrizes que ministram essas oficinas deteriam uma postura ludopedagógica crítica? O artista não é também um professor? Qual a diferença entre ministrar os jogos teatrais em sala de aula em relação às oficinas teatrais?

Pretendemos responder a essas questões no decorrer deste trabalho, sempre nos colocando como teatro-educadoras, mas também como atrizes, artistas- educadoras.

Dos vídeos que têm como conteúdo oficinas teatrais, encontramos nove deles cujos professores, em um curso ou universidade, assim como consta na Figura 16, ensinam seus alunos como desenvolver os jogos teatrais em um ambiente educativo. No entanto, eles não evidenciam o caráter de aprendizado do jogo, muito menos para o desenvolvimento de um trabalho com jogos teatrais, pautando-se na situação-limite identificada previamente em sala de aula.

O conceito de situação-limite, assim como referenciado na introdução desta dissertação, parte dos estudos conceituais de Paulo Freire (2011), apontada como o problema identificado em determinada turma.

Como se trata de ambiente educativo, em que atuam professores de teatro e pedagogos (identificados nos vídeos), visando à experiência desses alunos, preocupa o fato

de o jogo teatral estar sendo tratado sem a intencionalidade ludopedagógica, sem estar sendo utilizado como intermediador de ensino de teatro.

Se os próprios professores aprendem em cursos que basta ir a uma sala de aula e ministrar jogos teatrais tendo como foco a diversão descomprometida com o desenvolvimento crítico do aluno, como sair dessa situação e considerar os jogos lúdicos assuntos sérios, que podem possibilitar uma experiência significativa em teatro? Como reproduzimos uma metodologia de ensino-aprendizagem em teatro como se esta fosse um instrumento, e não como a mediação entre o conteúdo e a vivência significativado aluno?

Vale ressaltar que os alunos vivenciam o jogo teatral e se divertem mesmo sem a intenção pedagógica do professor, mas não é uma vivência estética, como pontua Dewey (2010), capaz de posicionar esse sujeito enquanto investigador crítico de seu aprendizado em teatro.

Assinalamos na introdução deste trabalho que, no curso de Artes Cênicas da UFG, com as disciplinas Jogos Teatrais 1 (com a professora Dra. Ângela Barcellos Café) e Jogos teatrais 2 (com o professor Dr. Robson Corrêa de Camargo), vivenciamos os jogos teatrais em sala de aula ressaltando sempre o porquê deles. Éramos alertados para a necessidade de os jogos teatrais serem contextualizados, partindo sempre dos interesses/problemas cênicos e sociais dos alunos.

Enquanto escrevemos esta dissertação, as palavras desses professores percorrem nossa memória teatro-educativa. Temos orgulho em defender um argumento que brotou de suas aulas em trazer essa experiência pedagógica para a sala, assim como o fazem os professores presentes nos vídeos de que nos valemos para nosso estudo. Nota-se, aí, a importância de se evidenciar o caráter de aprendizado dos jogos teatrais, desde a formação básica desse professor, o qual será o referencial educativo de milhares de alunos em sua carreira pedagógica.

Se o professor não acredita na potencialidade do jogo teatral como conhecimento, como poderá cobrar do aluno algum tipo de aprendizagem? Seriam apenas provas, trabalhos, conteúdos resenhados? Será que eles aprendem verdadeiramente o teatro com esses métodos? Por que não deixar as aulas de teatro, além de divertidas, práticas, mas também como um elo entre o sujeito, o aprendizado e o mundo?

O jogo teatral pauta-se nessa relação entre a experiência estética do sujeito-jogador, os enunciados cênicos e as situações-limites evidenciadas no ambiente escolar, de forma que formem um elo na investigação crítica e autônoma do sujeito. Quando os jogos

teatrais não têm essa preocupação, perdem o seu alicerce conceitual e passam a ser jogos (sem os teatrais como complemento) desenvolvidos em sala de aula apenas com o intuito de divertir. Desse modo, encaixam-se no tipo de ensino que é tecnicista. O jogo teatral em si e a vivência que ele propicia não importam, mas, sim, sua aplicabilidade. São vídeos que não apresentam o intento do jogo, e, sim, apenas como é executado. Nesse caso, os professores geralmente apresentam o jogo teatral e pedem a alguém que vá à frente e o realize.

Alguns dados encontrados nos vídeos merecem ser destacados. Em um deles, por exemplo, o professor diz que participar de um jogo teatral é pagar “mico”(como veremos na Figura 19). Em vários outros, os jogos teatrais são desenvolvidos com os alunos sem que o professor identifique esses alunos e defina o seu intento pedagógico frente ao uso dos jogos teatrais (Figura 18). Notamos também que a presença da ludicidade não vem munida de criticidade, pois o aluno simplesmente brinca sem demonstrar qualquer preocupação de se posicionar conscientemente diante dos jogos teatrais. Trata-se de um aluno se divertindo, sem se posicionar enquanto sujeito crítico.

Como teatro-educadoras, conhecemos muitos dos jogos teatrais presentes nos vídeos. Contudo, para quem não os conhece, podem ser concebidos como livre atividade lúdica, pensando tratar-se apenas de diversão, sem o intento do desenvolvimento perceptivo-cognitivo do aluno.

Koudela (1984, p. 64) se refere à metodologia dos jogos teatrais que

[...] propõem uma aprendizagem não-verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria. O foco é ao mesmo tempo catalisador para o jogo e uma forma de criar unidade orgânica na improvisação.

Como afirma Koudela (1984), a base do ensino dos jogos teatrais é a experiência significativa do aluno-jogador na resolução de um determinado problema promovido pelo jogo teatral. A aquisição do conhecimento da matéria é impulsionada pela improvisação. Contudo, em poucos dos vídeos analisados, verificamos a presença desse processo vivencial do aluno-jogador com o foco do jogo teatral, como passamos a tratar.

Segundo nossa análise do ensino ludopedagógico pelas capitais brasileiras, os vídeos seguintes (Figura 18 e Figura 19) exemplificam como se estrutura o jogo teatral como ludicidade acrítica. No vídeo, apresentado na Figura a seguir, aparecem 5 jogos teatrais dispersos, sem a preocupação pedagógica em que estes sejam mediadores do processo de ensino-aprendizagem em teatro.

**Figura 18- Frames- chaves do vídeo Oficina de Jogos Teatrais.**

<b>Vídeo: Oficina de Jogos Teatrais</b> <b>Capital: Belém</b> <b>Categoria: Jogos Teatrais</b>	
<p><i>Frame-chave 1</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E">http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E</a> Acesso em: 28 set. 2013. Anexo B</p>	<p>Neste vídeo, 5 jogos foram trabalhados, um após outro, com os alunos sem uma clareza acerca de seu propósito ludopedagógico. Inicia-se com a seguinte identificação: “Interação entre diferentes culturas”. Não há a presença do intento ludopedagógico da professora diante de nenhum jogo. Vale lembrar que a identificação dos jogos foi feita por nós, segundo nossa prática pedagógica (ou seja, os jogos não são identificados nos vídeos). Não há a avaliação final após cada jogo e nem a instrução por parte do professor-instrutor.</p> <p><b>Primeiro jogo:</b> Jogo do Espelho – um aluno realiza o movimento e o outro, como um espelho, deve refletir o movimento.</p>
<p><i>Frame-chave 2</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E">http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E</a> Acesso em: 28 set. 2013.</p>	<p><b>Segundo jogo:</b> Jogo da Bola Imaginária. O objetivo é, em roda, passar a bola imaginária de um para o outro. A bola pode ganhar dimensões variadas. O objetivo é deixar claro como é essa bola, senti-la, ver sua dimensão, peso, entre outras. Não se observam instruções durante os jogos por parte da professora/instrutora.</p>
<p><i>Frame-chave 3</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E">http://www.YouTube.com/watch?v=qGxwZb8MS-E</a> Acesso em: 28 set. 2013.</p>	<p><b>Terceiro jogo:</b> Caminhar pelo espaço e se movimentar batendo palmas. A professora/instrutora bate palmas. Os alunos devem executar o movimento estabelecido anteriormente em grupo. Ex: uma palma: pular; duas palmas: girar.</p> <p><b>Quarto jogo:</b> Movimentar-se, de olhos vendados, até a voz que emite sons.</p> <p><b>Quinto jogo:</b> Pique-pega com explosão. Corrida e pausa. A brincadeira consiste em pegar alguém e quem é pego deve explodir com o corpo e voz (como uma bomba).</p>

Como é informado no vídeo, os jogos teatrais propostos tinham como intento a interação entre diferentes culturas. E aí poderíamos perguntar: A que culturas estava se referindo? Quem são essas crianças? Quais as situações-limites identificadas na sala de aula, para que haja a necessidade de se trabalhar a interação entre culturas? Porque não há a preocupação do professor-instrutor em identificar os jogos teatrais e sua intenção pedagógica em tal vídeo?

Notamos, pelas imagens, que a oficina teatral ocorre em uma quadra coberta de uma escola. Não é possível identificar a escola e nem se as crianças estudam em tal

ambiente escolar. Quem seriam essas crianças? Quais suas idades? Algumas apresentam traços indígenas. Pertencem a que etnia?

Essas questões se fazem relevantes uma vez que no ensino de teatro, para que haja um aprendizado crítico, devemos partir da realidade do aluno, apontando o que é necessário trabalhar com determinada turma. Se isso não ocorre, o aluno não se coloca enquanto investigador de seu próprio aprendizado, por meio do jogo teatral, pois a vivência desse estudante não parte da sua interação com o meio, não sendo, assim, uma vivência significativa.

Percebemos, pelo vídeo, que foram aplicados cinco jogos teatrais, em sequência, sem intenção pedagógica por parte da professora-instrutora. A saber: jogo do espelho, jogo da bola imaginária, caminhar pelo espaço e se movimentar batendo palmas, movimentar-se, de olhos vendados até a voz que emite sons e pique-pega com explosão.

As crianças se divertem sem o professor apresentar sua intenção ludopedagógica. Teria, assim, a proposta de interação pela vivência dos jogos teatrais se concretizado, uma vez que não se evidenciaram as diferenças e semelhanças culturais? O jogar livremente teria possibilitado essa interação entre culturas como apresentada no início do vídeo?

O vídeo não descreve os jogos teatrais utilizados, apenas imagens em sequência com uma música ao fundo. Nesse sentido, o jogo teatral perde sua essência, que é trabalhar os enunciados cênicos aliando-os à experiência significativa dos sujeitos em questão, para promover a interação intercultural de forma lúdica e ao mesmo tempo crítica para atender a enunciação do vídeo. O vídeo também não evidencia a avaliação final após cada jogo teatral, considerada uma etapa fundamental após a vivência dos jogos por Viola Spolin. Seria o momento de se colocar em análise sem a preocupação do ridículo, da aprovação/desaprovação, assim como defende Spolin (2010). O aluno-jogador deve ter a tranquilidade de “fazer e desfazer” ou refazer, como descoberta, a construção de sua própria caminhada de relacionamento com o outro e consigo mesmo através do objetivo do jogo teatral.

Vale ressaltar que o fator interação, se for trabalhado em uma proposta de ensino crítico, exerce forte influência no processo de construção de conhecimento. A escola, assim como as oficinas teatrais, deve favorecer a prática da avaliação final, conforme expressam as ideias de Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 118), para que “[...] as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes... Onde há espaço para

transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade”.

O vídeo pontuado (Figura 18) também não se pautou no ensino de uma técnica sobre os jogos. No vídeo seguinte, denominado *Jogos teatrais – Parte 1* (Figura 19) da categoria “Jogos teatrais” da capital Maceió, não há a relação direta com o intento pedagógico do professor, e deixa claro que o jogo teatral é “pagar mico”.

**Figura 19– Frames-chaves do vídeo Jogos Teatrais.**

<b>Vídeo: Jogos teatrais – Parte 1</b> <b>Capital: Maceió</b> <b>Categoria: “Jogos teatrais”</b>	
 <p><b>Link:</b> <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg">http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p>Este trabalho, segundo o que os acadêmicos de teatro da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília (UAB/UnB) anunciam inicialmente, é realizado no ambiente escolar para o trabalho com jogos teatrais como trabalho de universidade. Ele não aponta claramente o foco do jogo, e não define qual o seu intento pedagógico perante este jogo abaixo apresentado.</p>
 <p><b>Link:</b> <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg">http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg</a> Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>O vídeo ressalta que o jogo auxiliará em uma aprendizagem divertida, utilizando-se a palavra brincar. O jogo consiste, assim, em uma brincadeira e em uma “pagação de mico”, como salienta o professor dessa imagem, referindo que se tratará de uma aprendizagem teatral e que ao final haverá uma avaliação para definir quem mais se destacou (caindo na aprovação/desaprovação que Spolin critica).</p>
 <p><b>Link:</b> <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg">http://www.YouTube.com/watch?v=0dQwnhEu-vg</a> Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>O professor, além de não deixar claro no vídeo o foco do jogo o qual se intitula movimento rítmico, começa a realizar movimentos para ensinar como se faz o jogo e, ao mesmo tempo, pede para que os alunos o imitem. Segundo ele, o objetivo seria o movimento por meio dos estímulos musicais. Seria aquecimento? Ou apenas uma obrigação acadêmica de aplicar esses jogos? Os alunos mais tímidos tiveram uma participação menor na atividade e muitos não compreenderam o objetivo do jogo.</p>

Podemos destacar vários aspectos desaprovados por Viola Spolin no que diz respeito à metodologia aplicada nesse vídeo. Por exemplo, ao final, na avaliação, dever-se-ia apontar os pontos positivos e negativos verificados durante a realização do jogo teatral, sem cair na tentativa de aprovar/desaprovar. O professor, nesse vídeo, ressalta a competição, ao

informar que seria feita uma avaliação para verificar quem mais se “destacou”. Nesse ponto, o jogo teatral perde o seu caráter de aprendizado, pois passa a ser uma exibição de formas, figuras, imagens corporais para o convencimento de ser o melhor. Esse não deve ser o intuito dos jogos teatrais, segundo Spolin. Só em grupo é que os alunos podem apontar o que foi positivo e o que precisa ser melhorado.

Em nossa percepção, quando o professor realiza os movimentos e solicita que os alunos o imitem ele está limitando a descoberta e impossibilitando a experiência individual de cada sujeito. Dizer que o jogo teatral é pagar mico, que “todos já pagamos mico na vida”, e que iriam brincar, mostra que muitos educadores ainda veem o jogo teatral em seus trabalhos só como brincadeira, ou seja, eles não compreendem o uso do jogo teatral como intermediador no processo de ensino-aprendizagem de teatro, como possibilitador de uma aprendizagem crítica em teatro.

No tópico a seguir, continuaremos essa discussão, dessa vez ressaltando um ensino que se pauta na teatralização tendo como eixo central a espetacularização, a qual se centra na livre expressão do aluno, resultando em um ensino-aprendizado tecnicista.

## **2.2 O jogo teatral como espetacularização e/ou livre expressão no ensino teatral**

O Arte/Educador Arthur D. Efland (1996, p. 174) explica que o Modernismo, na Arte/Educação, foi uma manifestação que buscou a elevação da expressão artística. E aponta a consequência disso:

Uma consequência da elevação da expressão artística para um nível considerado mais alto do que aquele da cultura popular foi o isolamento das belas-artes do resto da sociedade, transformando-a num projeto elitista. Assim, a arte moderna é ensinada, mais frequentemente, como sendo uma manifestação destituída de contexto social. Professores de arte enfatizam elementos e princípios do desenho como base para a feitura da arte e sua apreciação, porém eles geralmente são incapazes de explicar de que forma a arte moderna refletiu as mudanças que ocorreram nas vidas das pessoas concomitantemente ao fato de que fatores científicos, tecnológicos e econômicos modificavam a cultura e a sociedade ocidentais. Prevaleceu uma estética modernista: os seus defensores tendiam a considerar as artes como esferas autônomas do esforço humano, sem relação com o mundo social.

De sua parte, Japiassu (2005), ao tratar sobre o Teatro/Educação modernista, faz a seguinte avaliação:

O modernismo no ensino de teatro caracteriza-se basicamente pela ênfase excessiva na expressividade (singular e coletiva) dos enunciados cênicos dos alunos – evidentemente associando-a a algum tipo de conhecimento sistematizado.

Japiassu apresenta um dado importante neste contexto: a livre expressão cênica do sujeito no ensino teatro-educativo modernista, não se aliando a um conhecimento do sujeito no que tange ao seu contexto sócio-histórico e cultural, visando a um conteúdo sistematizado. Era uma abstração dos movimentos, em que importava os alunos se expressassem, sem nenhum sentido vivencial ou experiencial, propiciando uma espetacularização cênica ou uma reprodução expressiva elitista, burguesa.

Nesse sentido, quando o professor utiliza o jogo teatral (como vimos nos vídeos do tópico acima) sem a preocupação com o contexto do aluno e sem visar à identificação da situação presente na sala de aula que ele quer trabalhar, há uma imposição de artes/obras/jogos elitistas. Nesse caso, se se considera o “modo correto de se fazer arte”, o jogo teatral perde o seu sentido, dada a imposição de saberes, sem considerar o interesse e a realidade do aluno.

Quanto à espetacularização cênica, nos embasamos teoricamente em Guy Debord (1994, p. 14) ao defender que o “espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediadas por imagens [...] é uma visão de mundo que se objetivou”.

Debord (1994) chama de espetacular a forma como a sociedade contemporânea organiza-se, isto é, em função da evolução do sistema econômico capitalista, cujo alicerce é a produção de mercadoria associada à tecnologia avançada. Para ele, todo e qualquer momento da vida transformou-se em representação. Para Japiassu (2005, p. 4),

a atividade espetacular (consciente ou inconscientemente, cotidiana ou extra-cotidiana) transcenderia o espaço cênico (o corpo ou o palco) impregnando de teatralidade (de intensionalidade) as relações humanas materializadas em objetos, quer dizer, objetificadas.

Seguem, neste tópico, uma identificação e análise dos 4 vídeos encontrados por nós em que o jogo teatral pode ser considerado mercadoria. Com viés cômico e mercadológico tornam-se na mídia uma especularização, relacionando os meios de produção capitalista à obra de arte.

**Figura 20-Frame-chave dos 4 vídeos que possuem o jogo enquanto espetacularização cênica**

 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dw7yxi-9HV0">https://www.youtube.com/watch?v=dw7yxi-9HV0</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Jogos Teatrais (2)Transforma</i> registrado na categoria “jogos teatrais” na Capital Cuiabá. Este vídeo possui o jogo teatral <i>Transforma</i> apenas enquanto propulsor de comicidade. Não há o intento pedagógico do professor e nem do grupo que se apresenta. Explica-se o jogo e o executam como forma de provocar o riso. Dois jogadores improvisam sobre uma frase dada pela plateia e quanto a buzina é acionada, os atores congelam e muda-se a cena.</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_zvv2eVOqv0">https://www.youtube.com/watch?v=_zvv2eVOqv0</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Caminhos teatro Educação</i> registrado na categoria “jogos teatrais” na Capital Belo Horizonte. Neste vídeo, há uma entrevista com o professor Rone Morais falando de seu projeto de teatro com escolas municipais. Ele pontua a necessidade em se possuir produções cênicas finais de qualidade e não ressalta o processo de ensino-aprendizagem dos jogos durante as oficinas. O jogo, nesse caso não possui a intenção pedagógica em propiciar uma aprendizagem crítica, mas sim, um produto final.</p>
 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=c9KZhCkT6ws">https://www.youtube.com/watch?v=c9KZhCkT6ws</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Deborah Moreira fala sobre o texto de Jogo da Memória</i> registrado na categoria “jogo lúdico” na Capital Rio Branco. Neste vídeo, a atriz ressalta que, para a montagem da peça cênica <i>Jogo da Memória</i>, o ponto de partida foi o interesse do grupo pela fragmentação, que a própria memória e o esquecimento possuem. Para tanto, como técnica, foram trabalhados jogos de mímica: a memória como reconhecimento do inacabável, do descontínuo, daquilo que foge do controle, da linearidade. Neste sentido, o jogo não possuiu um intento pedagógico, foi usado apenas enquanto produção final de um espetáculo.</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GZzy1GO4XzU">https://www.youtube.com/watch?v=GZzy1GO4XzU</a>. Acesso em: 04 out. 2013. Anexo B  Vídeo denominado <i>Cia IndustriArte Jogos Teatrais 1ª edição (Perguntas, Rima, Transforma, Falas Sorteadas etc)[1]</i> registrado na categoria “jogos teatrais” na Capital Rio de Janeiro. Este vídeo possui o jogo teatral <i>Jogo das perguntas</i> apenas enquanto propulsor de comicidade. Não há o intento pedagógico do professor e nem do grupo que se apresenta. Explica-se o jogo e o executam como forma de provocar o riso. Os alunos-jogadores devem se comunicar apenas com perguntas. Posteriormente, já inicia-se o jogo do <i>Troca</i>, em que é dado um local e os atores tem que improvisar neste local. Ao anúncio da palavra troca, muda-se o que estava acontecendo em cena.</p>

Como vimos, na Figura 20, há a presença de 4 vídeos que possuem o jogo teatral enquanto mercadoria, visando a comicidade ou um produto final, desvinculado do ensino significativo e crítico em teatro.

Ao tratarmos da arte como consumo, visando ao lucro, como produto comercializado, equipara-se à máquina, que produz fisicamente e isto basta. Contudo, a obra de arte não age no campo físico apenas. Ela garante a presença no campo da imaginação, relacionando experiências com o aqui, o agora e o eu, em que cada vez mais os grupos sociais se criam e se fecham para convívios que os relacionam. Os produtos são exportados, passam de um lugar a outro, mas somente fisicamente, não se interligam e nem fazem sentido para o meio. O problema não é relacionar o meio industrial com a arte, mas sim perceber os objetos feitos para consumo (espetacularização teatral) que se apresentam sem a

relação direta com a experiência significativa em prol do processo de ensino-aprendizagem em teatro.

Quando o jogo teatral adere a essas referências sociais, tornando-se consumo e não aprendizagem, há a necessidade de serem trabalhados nesses alunos seus posicionamentos críticos. Cabe destacar que as pessoas, cada vez mais, estão abrindo mão de seus desejos e aderindo a desejos impostos por outros. Por assim dizer, o ensino ludopedagógico pode permitir posicionamentos críticos a imposições feitas pela indústria cultural, pela TV, pelo consumismo, pela falta de autonomia teatral. Cunha (2008, p. 16) ressalta que o “mercado como eixo norteador gera conseqüências como a desagregação da subjetividade: o que consumimos passa a ser aquilo que nos tornamos”.

Além da teatralização, convivemos com a espetacularização que, à sua maneira, “reencanta” o drama contemporâneo e o mundo, estabelecendo uma relação direta entre arte, produção e sistema econômico e social.

No que concerne ao contexto do sistema capitalista, os espetáculos teatrais têm como meta produzir espetáculos comerciais por meio dos jogos teatrais, visando à diversão do público, sem ter um respaldo vivencial, uma criação, um processo cênico. Não negamos a relação direta entre a arte e o sistema econômico e social de um povo. Contudo, conforme fomos realizando nossas análises críticas, percebemos como esse sistema tem afetado a produção cênica e, ao mesmo tempo, o ensino teatro-educativo brasileiro, assim como afirma Vazquez (1978, p. 244):

O capitalismo tende a integrar a produção artística no âmbito da produção material, sujeitando-a às suas leis, mas isto não significa que esta tendência se imponha plenamente ou numa escala considerável. Se fosse assim, a hostilidade à arte se transformaria numa ameaça mortal à sua existência, como se evidencia nos casos em que a criação artística se acha submetida à lei da produtividade capitalista.

Vazquez (1978) refere-se diretamente à arte que se insere no circuito comercial ou se situa à margem deste. Por certo, cabe-nos nesta pesquisa verificar como o jogo teatral vem sendo utilizado no circuito comercial, para que, no próximo tópico, venhamos discutir o ensino ludopedagógico que resiste a essa imposição mercadológica.

A espetacularização cênica, como pontuado por Japiassu, vai ser vislumbrada em quatro dos 37 vídeos analisados, como podemos verificar na Figura 20. Esse pensamento teatro-educativo modernista, de que tratamos, ainda está presente em muitas práticas pedagógicas brasileiras da contemporaneidade. Neste sentido, o jogo teatral não possui uma

relação íntima entre o que o professor identificou como sendo necessário vivenciar com seus alunos em sala de aula e o conflito instaurado pelo foco do jogo teatral .

Os vídeos que destacamos neste tópico, apropriam-se do jogo teatral como um potencializador do riso, da comédia, sem nenhuma preocupação crítico pedagógica. É engraçado, mas o jogo teatral é utilizado apenas enquanto entretenimento. Trata-se de vídeos que fizeram muito sucesso no ano de 2013, consoante o alto índice de visualizações no YouTube. Como, por exemplo, o grupo *É tudo Improviso*, com o vídeo *É tudo improviso- Jogo da cantada*<sup>16</sup>, em que há registradas no YouTube 421.510 visualizações.

Segundo Dewey (2010), os *best sellers*, como nesta pesquisa se caracterizam os trabalhos dos grupos de comédia que utilizam o jogo teatral como entretenimento, são de fácil assimilação e possuem uma alta popularidade. Contudo, por não propiciarem uma experiência significativa, esgotam-se com facilidade:

Alguns produtos estéticos entram em voga de imediato; são os “best-sellers” de sua época. São “fáceis” e, por isso mesmo, têm um atrativo rápido; sua popularidade convida imitadores e, por algum tempo, eles ditam a moda nas peças teatrais, nos romances ou na música. Mas sua própria assimilação muito pronta na experiência esgota-os rapidamente; deles não se deriva nenhum estímulo novo. (DEWEY, 2010, p. 309, grifo do autor).

Esse tipo de espetáculo, além de estar muito presente no resultado desta pesquisa, utiliza o jogo teatral como entretenimento e é muito acessado e visualizado por nossos alunos. Por tais razões é que o escolhemos para nossa análise. Em nossa aula de teatro, durante a utilização do jogo teatral, para trabalhar algum dado identificado em alguma turma (o que ocorreu muitas vezes e em salas distintas da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2), os alunos solicitavam um jogo do *Tudo Improviso*.

O *Tudo Improviso* era um programa de humor da Rede Bandeirantes de Televisão.<sup>17</sup> Os atores-jogadores utilizavam o jogo teatral para provocar o riso, apenas como entretenimento. Segue um exemplo de um vídeo com o grupo *Game Over Improviso Teatral*, identificado na capital Boa Vista, na categoria “jogo teatral”.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0KDMv4c0v0Q>. Acesso em: 26 out. de 2015.

<sup>17</sup> Informações disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89\\_Tudo\\_Improviso](http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89_Tudo_Improviso). Acesso em: 01 nov. 2014. *É Tudo Improviso* era o nome de um programa de televisão humorístico de improvisação exibido na TV Bandeirantes nas noites de segunda-feira às 22h15, cobrindo as férias do *Custe o que Custar*. O programa conta com a participação, no elenco fixo, de integrantes dos grupos de improviso.

**Figura 21- Frames-chaves do vídeo *Jogo dos heróis***

<b>Vídeo: <i>Game Over Improviso Teatral</i></b> <b>Capital: Boa Vista</b> <b>Categoria: Jogo teatral</b>	
<p><i>Frame-chave 1</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ">http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ</a> Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p>O grupo Game Over Improviso Teatral apresenta, neste vídeo, o <i>Jogo do Herói</i>. Quando é dito o nome do jogo, os atores sentam-se e aguardam o instrutor explicar o jogo. Orienta-se que os atores, assim que ouvirem o barulho da buzina, assumam os seus papéis de super-heróis.</p>
<p><i>Frame-chave 2</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ">http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ</a> Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>A plateia apresenta um problema que os super-heróis terão de improvisar: uma fila grande. Posteriormente, o instrutor abre alguns papéis escritos pela plateia (assim que entraram no teatro) contendo alguns super-heróis que não existem e com poderes diferentes dos que já conhecemos para que os atores improvisem.</p>
<p><i>Frame-chave 3</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ">http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ</a> Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>O primeiro super-herói que aparece é o Super Feto, cujo poder é denominado Cordão Umbilical.</p>
<p><i>Frame-chave 4</i></p>  <p>Link:<a href="http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ">http://www.YouTube.com/watch?v=wkGtsEE-ITQ</a> Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>O grupo, então, passa a encenar com os heróis criados pela plateia anteriormente, de forma improvisada e cômica. O foco do jogo a ser resolvido é a fila grande.</p>

Notamos nos *frames-chaves 1 e 2* que o objetivo desse jogo era a improvisação dos atores sobre o seguinte problema: a fila grande. O lúdico é utilizado para provocar o riso e ao mesmo tempo apresentar alguns aspectos teatrais, como personagens, relação entre os atores e o texto cênico. O intento estabelecido no vídeo era propor cenas cômicas, visando ao riso da plateia e de quem o assiste pela tevê, pelo computador. Não houve participação da plateia. Por isso, não foi vivenciada uma experiência que possibilitasse a ela posicionar-se como sujeitos críticos.

Teriam vídeos e teatros como esses, que fizeram tanto sucesso dos anos de 2010 a 2013, influenciado nossos alunos quanto ao modo de olhar esse jogo teatral, apenas como entretenimento, sem um viés relacional com o conteúdo proposto e vivenciado em sala? Tais

vídeos, se trabalhados em sala, relacionados ao intento ludopedagógico do professor, com vistas a desenvolver a consciência crítica dos alunos diante desses espetáculos, poderiam potencializar a ação educativa por meio dos jogos teatrais?

O jogo teatral apresentado na Figura 21, muitas vezes, é aquele que o aluno conhece, sendo esta, a realidade tangível destes estudantes frente aos jogos teatrais. Cabe então, ao professor de teatro, frente a essa realidade, trabalhar o conteúdo desses vídeos em um jogo teatral para que eles se posicionem criticamente frente a eles.

Muitas vezes, notamos que colegas teatro-educadores apresentam esses vídeos aos alunos, ou reproduzem esses jogos espetacularizados, sem se preocupar com o desenvolvimento crítico deste jovem frente a eles. O jogo teatral, nesse sentido, perde o seu caráter ludopedagógico e cai apenas no entretenimento.

Ginsburg (1997, p. 170) demonstra sua preocupação quanto ao fato de os espetáculos atuais não contribuírem com uma intenção ludopedagógica teatral, na relação íntima entre público e atores:

Determinados tipos de teatralização chegaram a ser considerados inconsistentes ou inviáveis por não atenderem a paradigmas e leis julgadas essenciais em termos da dramaturgia convencional. Acredito que isso tenha trazido, em reação, sobretudo em épocas mais recentes, uma descaracterização do que seja texto no teatro. De fato, o teatro não é um mero “fazer” ou um “evento” aleatório que acontece, simplesmente – não é “qualquer coisa” que é teatro. Se nós o caracterizarmos como algo que se produz a partir do momento em que se tem a intenção de fazê-lo, tal proposta-intenção será básica, mas em si não perfaz ainda o teatro. Pois este é um ser que se constitui, tem funções, expressão material, enfim, uma realização concreta e específica. Fica claro portanto que a intenção é o ponto de partida para o trabalho, mas como tal não basta para ser identificada como teatro.

A rede de TV e as intermédias têm massificado até mesmo a utilização dos jogos teatrais, que são vistos pelos alunos apenas como entretenimento, assim como é pontuado no exemplo anterior e nos vídeos contidos neste tópico. Nesse sentido, o jogo teatral e o espetáculo em si configuram-se como objetos de consumo de pessoas que necessitam, por conta da divisão entre lazer e trabalho, de um momento de descontração.

Segundo Corte Real e Lopes (2005, p. 79):

No cerne de uma sociedade do espetáculo, é preciso colocar em foco que, no campo das práticas educativas, o ensino e a formação de educadores, como sendo a mola propulsora e o calcanhar de Aquiles dessa – isto é, a formação de professores como a base de sustentação de toda a prática educativa escolar – não poderão furtar-se da necessidade de se produzir posicionamentos explícitos sobre a problemática enunciada.

Os autores apontam para a necessidade da formação de professores como base para discussões e vivências críticas dos alunos-jogadores frente a essa sociedade de espetáculos.

Quanto a esse aspecto, podemos perceber como vai se construindo a ideia oposta entre lazer e trabalho e, conseqüentemente, de trabalho e de jogo, uma vez que tudo o que possui o lúdico intrinsecamente opõe-se ao quesito trabalho. Muitas vezes expressa-se esse pensamento por se julgar que o trabalho é imposto e o jogo advém de uma livre escolha. Mas quem foi que constituiu que o trabalho deva ser sem ludicidade, sem interesse, sem vontade? Teria um trabalhador frustrado, que não realiza o que gosta? Ou seriam pensamentos impostos a esses trabalhadores, que sonham com uma sexta-feira para se divertir? Mas e quando o trabalho é aquilo que foi sonhado, para o qual se estudou e se alcançou? Ele perde com o tempo o seu caráter de desejo? Quem define o que pensamos ou de que gostamos?

Segundo Falcão (2008), a produção materialista instaurada em um sistema capitalista foi o princípio dessa dicotomia entre trabalho e lazer. E ressalta:

É curioso perceber que existe um tipo de acordo no que se refere ao enquadramento utilizado pelos vários aspectos da mídia – mídias massivas, pós-massivas (Lemos, 2007) ou mesmo pequenos meios de comunicação – que comumente costuma se referir ao ato de trabalhar e ao de jogar/brincar como dois pólos distintos de uma mesma dicotomia. (FALCÃO, 2008, p. 1).

Nos vídeos analisados neste tópico, o jogo teatral adere ao sistema capitalista, como mercadoria. Torna-se necessário para que as pessoas, após um dia exaustivo, possam comprar o seu momento de diversão, com tais espetáculos comerciais, que, por certo, influenciarão diretamente no ensino ludopedagógico. São esses espetáculos que nossos alunos consomem no YouTube, Facebook, Televisão, entre outros. Contudo, como teatro-educadoras, não nos cabe impossibilitar que nossos alunos assistam a esses espetáculos, mas, sim, que os preparemos para que possam assistir com um olhar crítico aos enunciados cênicos presentes em tais grupos de Improviso.

Pensar nessa relação entre produção jogo x trabalho significa não levar em conta o intento primordial e necessário à vida, que é o aprendizado. Porém, ambos, trabalho e jogo, devem ter como objetivo promover o aprendizado de algo, para que este seja útil para a própria compreensão de quem é o sujeito e o que ele pode contribuir para a sociedade. Debord (1994) trata de um sujeito “consciente de seu papel”.

Lançados na história, devendo participar no trabalho e nas lutas que a constituem, os homens se vêem obrigados a encarar suas relações de uma maneira desiludida. Esta história não tem um objeto distinto daquele que realiza por si mesma, embora a última visão metafísica inconsciente da época histórica tenha encarado o progresso na produção, através do qual a história se desenrolou, como o próprio objeto da história. O *sujeito* da história não pode ser senão o vivente produzindo-se a si mesmo, tomando-se senhor e possuidor do seu mundo que é a história, e sendo *consciente de seu papel*. (DEBORD, 1994, p. 49-50, grifo do autor).

Como momento de lazer, o jogo teatral, nesses exemplos, torna-se um momento de deleite, afetando diretamente nossos alunos, uma vez que se estende para a sala de aula, reproduzindo o que já está postulado nas mídias.

Nessa relação intrínseca entre a realidade teatralizada da sociedade com o ensino, com a bagagem cultural e vivencial de nossos alunos-jogadores, a sociedade contemporânea capitalista caracteriza-se por sua teatralização, pelo investimento na construção de “superfícies densas”, de relações não íntimas e experienciadas. Contudo, hoje, diferente do passado, não basta ao indivíduo “ser”, “acreditar” (isto é, “parecer ser”); ele precisa posicionar-se social e politicamente, construindo sentidos em seu cotidiano. Por conta disso, defendemos, assim como Debord postulou acima, um posicionamento crítico de nossos alunos, a fim de (re)significarem, pela expressão cênica, os signos que são constituídos por essa sociedade espetacular.

Uma vez que os vídeos, como citado neste capítulo, tornam-se os jogos teatrais que os alunos conhecem, por meio de suas visualizações na TV e no próprio YouTube, o consumismo torna-se uma referência do jogo como propulsor de diversões, não tendo nenhuma ligação com o conteúdo a ser trabalhado em sala.

Cunha (2012) pontua como essa relação entre as intermídias está cada vez mais arraigada no ensino nas escolas. E ignorar isso é desacreditar na realidade palpável e vivencial do aluno:

Na sociedade capitalista contemporânea, a ideologia massiva dissemina mais frequentemente com a utilização de meios (veículos) de comunicação interligados, com o objetivo de se manter o controle da sociedade contemporânea em âmbito global. Os meios de comunicação se interligam pela viabilização da linguagem digital em que a internet está inserida como meio de difusão (de transmissão) dos serviços de telecomunicações, cuja cultura digital vem a consolidar a indústria e-ideológica massiva. (CUNHA, 2012, p. 21-22).

Essas questões aliam-se ao posicionamento do jogo como “objeto de consumo” que a indústria cultural vem potencializando. Como vimos nos vídeos referenciados, o jogo teatral tornou-se um espetáculo de diversão, para a compra e venda do prazer humano. Vale, nesse sentido, acompanhar como a indústria cultural atua: “[...] o fato de toda a cultura ter sido convertida em mercadoria implica o controle planejado da realidade interior do sujeito [...], de modo a modelar a consciência e o inconsciente de todos” (JAPIASSU, 2005, p. 3).

Bruno Pucci (2003, p.13) chama a atenção para a preocupação da Escola de Frankfurt quanto às questões do teatro como objeto de consumo sem autonomia, arraigando os desejos impostos pela indústria cultural e disseminando-se sem resistência:

A novidade, para os frankfurtianos, não é o fato de as obras de arte serem tidas como mercadorias, porque, em sua tensa história de vida, sempre o foram, antes pela submissão dos artistas a seus patronos e aos objetivos deles, agora pelo fato de o artista ter que se sustentar com o fruto de seu trabalho, em uma sociedade em que tudo se transformou em mercadoria. O novo fato é de as obras de arte se incluírem, sem resistência, entre os bens de consumo, buscando neles encanto e proteção, abdicando voluntariamente de sua autonomia.

Pucci (2003) ressalta que a indústria cultural veio para reforçar esse posicionamento do teatro como objeto de consumo. Ao mesmo tempo, como vimos, o autor aponta para o fato de que o teatro sempre foi mercadoria e que quando se integra ao campo do consumismo pode não ser tratado criticamente.

Neste sentido, nos atentamos a identificar os vídeos que possuem o jogo teatral enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem em teatro, e não enquanto tecnicismo e mercadora. Tais vídeos serão apresentados no tópico seguinte.

### **2.3 O jogo teatral como intermediador do processo de ensino-aprendizagem do teatro.**

Verificamos, nos tópicos anteriores, que muitos professores-instrutores de oficinas/atores utilizam os jogos teatrais como metodologia lúdica de ensino. Contudo, o fazem sem a intenção de um conhecimento crítico. Grande número de vídeos retrata o jogo teatral como uma atividade cujo ensino é meramente técnico e também como produto de consumo, mercadoria, teatralização. Muitos professores de universidades ensinam a metodologia dos jogos teatrais sem posicionar o jogo como intermediador do processo de ensino e aprendizagem em teatro e sem partir do contexto social do aluno. Em todos esses

casos, a experiência significativa não se faz presente, pois não se verifica uma relação entre o conteúdo, a vivência e o sujeito, em prol da criticidade.

Cabe agora, neste último tópico, apresentar os 5 vídeos encontrados em que o intento ludopedagógico do professor aparece, aliado à potencialidade educativa destes jogos apresentados.

### Figura 22 - Frames chave dos vídeos que possuem o jogo enquanto processo de ensino aprendizagem em teatro

 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C_oJIQ">https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C_oJIQ</a>. Acesso em: 30 set. 2013. Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>O lúdico na arte Exposição Homo Ludens</i>, registrado na categoria “jogo lúdico” na capital Rio de Janeiro. Neste vídeo, apresenta-se o conceito de lúdico segundo Johan Huizinga – homo ludens. Neste sentido, apresenta-se uma exposição artística em que os alunos vão vivenciar esse lúdico, associado à aprendizagem crítica, sendo assim, uma ludicidade crítica. Houve um estudo para que essa exposição não fosse associada apenas ao entretenimento, mas sim, à vivência significativa de quem frequenta tal espaço, apresentando uma intenção pedagógica.</p>	 <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU">https://www.youtube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU</a>. Acesso em: 02 out. 2013 Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Jogos teatrais 1004 nave</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Recife. Neste vídeo, dois alunos apresentam o conceito de jogos teatrais, identificando a necessidade da experiência significativa aliada ao jogar. Há a intenção pedagógica em apresentar-se um conceito por meio de um vídeo, ressaltando a importância do conhecimento crítico.</p>
 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ">http://www.youtube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ</a> Acesso em: 02 out. 2013 Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Jogo do Teatro do Oprimido</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Maceió. Neste vídeo, a professora-instrutora identifica um jogo do Oprimido – Caminhada imaginária, apresentando o foco do jogo e sua intenção pedagógica. É realizada em uma Oficina teatral. Segundo o nome do vídeo, é uma oficina acerca dos jogos do Teatro do Oprimido. Diferencia-se das oficinas teatrais já mencionadas neste capítulo, pois a professora-instrutora explica o porquê do jogo, assim como o seu foco. Devido ao vídeo ser curto, não sabemos se houve uma avaliação após o jogo.</p>	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A">http://www.youtube.com/watch?v=QngWnBs8W0A</a> Acesso em: 02 out. 2013 Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Jogos teatrais 2</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Maceió. Neste vídeo, a professora instrutora trabalha o jogo do espelho na construção de algum personagem em que já estavam trabalhando anteriormente. A professora tem a intenção pedagógica ao trabalhar o jogo teatral enquanto construção da personagem. Para que o aluno não se limite a imagens estereotipadas, mas seja investigador frente aos movimentos de um corpo, uma voz, para esta personagem. Há a instrução da professora e é realizada a avaliação durante o jogo e não no final.</p>
 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ">http://www.youtube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ</a> Acesso em: 02 out. 2013 Anexo B</p> <p>Vídeo denominado <i>Grupo Cara de Arte Oficina de Leitura e Jogos Teatrais</i>, registrado na categoria “jogos teatrais” na capital Maceió.</p>	

Neste vídeo, apresenta-se o momento de avaliação final de uma oficina de leitura e jogos. Os alunos falam sobre suas vivências e identificam o potencial educativo que tal oficina propiciou. Ressaltamos que esse vídeo assim como algumas falas dos alunos e das professoras serão minuciosamente analisados no decorrer deste tópico.

Considerado o universo dos vídeos pesquisados, chama a atenção esse pequeno número, 5 vídeos, pois comporta o contexto de todo o território brasileiro. O esperado era que com a implementação de leis e da formação básica de professores em artes fosse possível elencar um quantitativo e uma qualidade superiores ao se tratar do jogo teatral enquanto potencialidade educativa.

Trata-se aqui da inserção curricular das artes como conhecimento e não apenas como momentos de lazer, momentos extracurriculares ou oficinas no ensino básico desvinculados do ensino crítico em teatro.

Inicialmente, apontamos algumas situações que ainda repercutem no espaço escolar, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de artes consoante a Lei 9.394/96. Uma delas refere-se ao preconceito do teatro como disciplina e propulsor de conhecimento. Outra tem a ver com o uso de “teatrinhos” para propiciar diversão nas datas festivas das escolas. Nesse último caso, o teatro é ministrado na disciplina Artes sem ter como foco os conteúdos específicos do teatro, entre outras.

Essas situações foram visualizadas nos vídeos estudados nos tópicos anteriores. E o que merece reflexão é o fato de serem encontradas na própria sala de aula de professores que utilizam o jogo teatral como metodologia pelas capitais brasileiras, presentes no ciberespaco, como apontado nesta pesquisa, apesar das reivindicações desse

novo marco curricular [...] de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (BRASIL, 1998, p. 30).

O ensino da arte no Brasil passou por transições e pela Lei 5.692, denominada “Diretrizes e Bases da Educação” formulada em 1971, cujo foco seria profissionalizar o educando desde a 7ª série para uma futura mão de obra especializada. Nesse currículo, as artes entram e são vislumbradas como uma das únicas possibilidades de se manter esse pensamento crítico, humano e criativo nos alunos, visto que as outras disciplinas são focadas no ensino voltado a mão de obra do educando.

Contudo, com o impasse gerado em virtude de os professores não terem curso superior em arte, dada a sua inexistência até então no Brasil, foi criado o curso de Educação Artística (1973) nas Universidades. E a consequência dessa medida, em função do

imediatismo e da formulação indevida das possibilidades desse novo curso, foi que o professor, em dois anos, deveria saber dar aula de música, artes visuais, teatro e dança, isso tudo tendo como fundamental princípio o desenvolvimento da criatividade. Sem uma discussão acerca do que seria a criatividade, e de suas possibilidades para uma educação libertadora, resultou que se confundiu com espontaneísmo em que tudo o que aluno produz é válido, independentemente de seu conteúdo.

Acerca desse fato, Japiassu (2005, p. 2, grifo do autor) afirma que o

teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”.

Os vídeos que analisamos nos tópicos acima anteriores nos mostram isso. Lembremo-nos daquele cujo tema era “integração entre culturas”. Criatividade, expressão corporal, livre expressão, no contexto desses vídeos, estão presentes na sua quase totalidade apenas com a intenção de divertir, sem vivenciar significativamente algum conteúdo específico previamente estabelecido. Em nossa prática, a solicitação feita por coordenadores e professores de montagem de uma peça para o “dia da leitura”, “dia dos pais” revela que o contraturno (projeto) com os alunos é um momento de resultados produtivos para a escola.

No nosso caso, tal posicionamento da escola foi se alterando diante das nossas posturas, em que manifestávamos nossa intenção de destacar o caráter de aprendizado e processual do teatro, não nos limitando apenas a montagens de cenas, mas ao desenvolvimento de um processo de investigação cênica partindo da necessidade do aluno.

Ainda com base em nossa vivência, cite-se como exemplo o fato de, no primeiro dia de aula (em um contexto em que os alunos geralmente vêm de outras escolas, principalmente as municipais), quando queremos conhecer o que os alunos têm como referência nas áreas de artes, num espaço interterritorial com o teatro, sistematicamente a resposta é: “desenhar professora!”. E face à proposta de que contextualizem seus conhecimentos adquiridos até então, muitas das observações são as seguintes: “Ah, professora, sei lá, aprendemos a desenhar, pintar, colar algodão”. Ou então: “Professora, cadê o papel pra eu desenhar? Na aula de artes eu só ficava desenhando”.

Como contraponto a situações como essas, no papel de teatro-educadoras, propomos dialogar com esses alunos outras possibilidades que o ensino de arte oferece. Para tanto, mais uma vez cabe destacar afirmação da Arte/Educadora Ana Mae Barbosa (1991, p. 6-7):

Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade [...] A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers.

Analisando o panorama atual do ensino das artes no Brasil, Ingrid Koudela (s.d.) faz a seguinte consideração:

A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica.

No Ensino Fundamental, a Arte passa a vigorar a partir da implantação dos PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1998) enquanto área de conhecimento no currículo da escola brasileira, através de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Como vimos, o ensino de artes no Ensino Fundamental passou a vigorar com a implementação dos PCNS, em 1998, vindo com a proposta de sistematizar o ensino brasileiro de forma a igualitar os conteúdos em todas as regiões, estados, cidades.

Perante esse fator, o ensino de teatro é abordado nos PCNS, juntamente à utilização do jogo teatral, sendo este considerado enquanto metodologia de aprendizagem em prol da vivência estética do aluno. Ainda segundo Koudela (s.d., p. 1):

[...] é abordado nos PCNS – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o jogo é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística.

Ressalta-se, a partir da citação de Koudela, que, nos PCNS, o jogo teatral não é apresentado enquanto *laissez faire*, mas enquanto conhecimento que poderá promover ao aluno a investigação crítica, para tanto estética, no ato de jogar. Este é um fator que nos preocupa, diante do que analisamos nos vídeos dos tópicos anteriores, em que o jogo teatral ainda é utilizado em sala de aula enquanto entretenimento, sem a intenção pedagógica do professor.

Uma possível justificativa histórica ao fato de o professor ainda tratar o jogo teatral enquanto desvinculado do ensino crítico, tornando-se, assim, uma preocupação para nós, teatro-educadoras, é um dos dados apresentados por Alexandre Mate (2010, p. 6-7):

A publicação da obra pioneira de Viola Spolin, em 1979 (junto à de Peter Slade marca o início do trabalho, de modo sistemático, com o jogo teatral

em âmbito mais amplo e generalizado nas escolas brasileiras) decorre, sobretudo, das necessidades demandadas pela implantação da Lei 5692/71, que impôs a nefasta – e eclética ao paroxismo – Educação Artística e o professor polivalente. Por exigência da lei, sem infraestrutura ou mesmo conhecimento da totalidade das áreas dos diversos conteúdos que formavam a disciplina, os professores de Educação Artística, formados em dois anos (licenciatura curta) ou três (licenciatura plena), tiveram de buscar todo tipo de referencial teórico, em tantas e diferenciadas fontes, para ministrar suas aulas. Viola Spolin surge como alternativa absolutamente significativa ao trabalho com a linguagem teatral na escola

Como apontado por Mate (2010), o imediatismo na formação polivalente de professores de artes configurou o jogo teatral como uma solução para as metodologias educativas em teatro. Este pode ser o fator crucial do reducionismo dos jogos, como vimos nos vídeos dos outros tópicos deste capítulo. O jogo teatral tornou-se “algo” para se dar em sala de aula, perdendo todo o seu caráter ludopedagógico crítico.

Este fato torna-se palpável para nós, pois nos 32 vídeos apresentados anteriormente, os professores usaram a metodologia dos jogos teatrais de forma que não contempla o que a própria sistematizadora de tais jogos. Viola Spolin propôs que é um ensino teatral crítico permeado pelas vivências significativas dos alunos frente ao ato de jogar.

Koudela (s.d., p. 1) assinala o jogo teatral como importante estratégia, nesse ensino-aprendizagem teatro-educativo, permeado por experiências e pela educação estética:

Nesse sentido, o jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, combinando a imaginação dramática com a prática e a consciência na observação das regras do jogo teatral. Um fator ressaltado no documento sobre a linguagem do Teatro é a tematização de textos poéticos que podem ser objeto de imitação crítica por crianças e jovens. O texto poético pode constituir-se em princípio unificador do processo pedagógico com o jogo teatral, permitindo liberdade e diversidade de construções.

No ensino de teatro, os jogos teatrais tornam-se um apoio para a construção da consciência dramática no aluno, alicerçada nas experiências consumatórias dos estudantes. Este objetivo educacional deve estar presente no intento ludopedagógico do professor, isso requer ter propriedade pedagógica, assinalando a importância do aprendizado a partir dos jogos teatrais, e não apenas no lazer que é promovido enquanto se realiza o jogo.

Mas não é isso que os vídeos encontrados em nossa pesquisa evidenciam, pois, como já afirmamos anteriormente, apenas cinco deles podem ser considerados como educativos no sentido em que estamos abordando. Assim como demonstrado na Figura 23, os vídeos são: *Jogos teatrais 2*<sup>18</sup> – Maceió; *Jogos teatro do Oprimido*<sup>19</sup> – Maceió; *Grupo cara de arte – avaliação*<sup>20</sup> – Maceió; e *Jogos teatrais1004 Nave*<sup>21</sup> – Recife - *O lúdico na arte Exposição Homo Ludens* – Rio de Janeiro<sup>22</sup>.

No caso do vídeo denominado *Grupo Cara de Arte: Oficina de Leitura e Jogos Teatrais* (Figura 23), evidencia-se a experiência dos jogadores que participaram de uma oficina de leitura e jogos teatrais em um momento de sua avaliação.

**Figura 23- Frames-chaves do vídeo *Oficina de leitura e jogos teatrais***

<b>Vídeo: <i>Grupo Cara de Arte: Oficina de Leitura e Jogos Teatrais</i>, Capital: Maceió Categoria: <i>Jogo teatral</i></b>	
<p style="text-align: center;"><i>Frame-chave 1</i></p>  <p>Link: <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ">http://www.YouTube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ</a>. Acesso em: 27 set. 2013. Anexo B.</p>	<p>Este vídeo, denominado <i>Grupo Cara de Arte: Oficina de Leitura e Jogos Teatrais</i>, apresenta a avaliação final de uma Oficina de Jogos Teatrais, realizada a partir do apoio do projeto de extensão "Ação Cultural em Teatro". As professoras, durante a avaliação final da oficina, pontuam no teatro e no jogo teatral possibilidades de conscientização de alunos frente à expressão vocal por meio do teatro, para a inserção da criticidade deles durante o processo de aprendizagem de leituras (1min e 14 seg). Ela ressalta como o formato de oficina a ajuda ter uma vivência mais rica com os jogos. O intento pedagógico apresentado no vídeo pelas professoras, era trabalhar a leitura por meio da vivência estética dos jogos, visando ao ensino crítico em teatro.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Frame-chave 2</i></p>  <p>Link: <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ">http://www.YouTube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ</a>. Acesso em: 27 set. 2013.</p>	<p>Posteriormente, uma aluna ressalta a sua experiência com a expressão vocal, o que foi vivenciado na oficina, com textos, exercício de leitura e de voz, concentração. Esta aluna diz (3min e 38 seg) que as variações da voz foram vivenciadas, partindo de sua realidade, sendo nos jogos ampliadas. No final, mostra-se algumas fotografias da oficina realizada.</p>

Neste vídeo, em específico, as professoras e os alunos evidenciam o potencial educativo dos jogos teatrais tendo enquanto intento o trabalho com leituras e expressão

<sup>18</sup>Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=QngWnBs8W0A>. Acesso em: 30 nov. 2013.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=aZPKSrPKVdQ> Acesso em: 30 nov. 2013.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=K3y5ma1AQBQ>. Acesso em: 30 nov. 2013.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=K9Oqy3VFkvU>. Acesso em: 30 nov. 2013.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C\\_oJIQ](https://www.youtube.com/watch?v=IHEf7C_oJIQ). Acesso em: 30 set. 2013.

vocal, definindo, além do conhecimento corpóreo, os questionamentos que eles propõem. O objetivo dessa oficina era contribuir para a formação de alunos mais críticos e imersos em suas realidades sociais, políticas e econômicas, enfim, colaborar na formação de seres culturais, assim como ressaltou a professora-instrutora durante o vídeo.

Na avaliação realizada nesta oficina, mais especificamente no *frame-chave 2*, a aluna pontuou conteúdos teatrais que foram vivenciados por meio dos jogos teatrais realizados na oficina, como as nuances da voz, a expressão vocal, a relação entre corpo e voz. Pela fala da garota, a aprendizagem se estabeleceu consoante às situações-problemas dos jogos teatrais trabalhados na *Oficina de Leitura e Jogos Teatrais*. Tais jogos teatrais não foram identificados no vídeo.

O intento pedagógico apresentado no vídeo, pelas professoras, era trabalhar, na oficina teatral, a leitura dramática por meio da vivência estética dos jogos teatrais. O jogo passa então a ser mediador de um conhecimento em que a aluna referenciada ressalta que vivenciou integralmente.

Por conseguinte, o jogo teatral, nesse contexto, pode propiciar aprendizagens significativas em expressão vocal sobre o teatro e seu ensino. O momento de avaliação do jogo teatral (que é o momento registrado no vídeo anterior) permite a reflexão crítica dos alunos-jogadores durante o jogar, ao se buscar a solução para uma situação-problema, que era, por meio de jogos teatrais, possibilitar uma relação entre os sujeitos em questão com o meio, sendo, neste caso, a investigação cênica perante a relação entre voz, leitura e corpo.

Quando apresenta-se o intento pedagógico do professor, buscando uma aprendizagem crítica, como observamos acima, os jogos teatrais na sala de aula tornam-se uma importante ferramenta ao aprendizado teatral do aluno, pois os jogos teatrais são sistematizados conforme a necessidade cênica que o grupo apresenta durante o processo de criação. Conforme Japiassu (2007, p. 97), os jogos teatrais, “[...], portanto, dizem e querem dizer da consciência, da intencionalidade das ações corporais no processo de comunicação cênica por parte do corpo enunciador”.

O corpo enunciador consiste no momento genuíno da *performance*, em que conflitos cotidianos são postos em questão no palco e atores e jogadores estão cientes do uso da linguagem teatral. Para Augusto Boal (2011, p. 9), “a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial”.

Além de um ensino pautado em sala de aula, os jogos teatrais também visam ao aprendizado de atores e grupos teatrais, como já nos referimos. Em tal contexto, os jogos

teatrais, muitas vezes, são utilizados como abordagem educativa em oficinas de teatro. Isso se deve ao fato de poderem influenciar em ambientes teatro-educativos, dada a intensa acessibilidade dos jovens aos jogos teatrais como humor, de forma acrítica, até mesmo de professores, que querem utilizar o jogo teatral como momentos lúdicos, sem um potencial educativo.

Em seu livro *Homo ludens*, Johan Huizinga (1971) vai definir o jogo no contexto social do homem percebendo-o como pertencente à vida cultural. Ao descrever o jogo como elemento de cultura, não tratou dos jogos de animais, analisando apenas o jogo produzido pelo meio social. O autor aponta as seguintes características do jogo: o prazer (lúdico), o caráter “não sério”, a liberdade do jogo, a separação do cotidiano, existência de regras, caráter fictício ou representativo, limitação do jogo no tempo e no espaço e atividade voluntária (sem ordens).

Huizinga (1971) caracterizará o jogo em sua relação com a liberdade de se jogar. Para tanto, argumenta que quando o jogo é imposto deixa de ser jogo, uma vez que as pessoas têm a liberdade de quererem ou não jogar. Assinalamos que tal fato está presente nas práticas teatro-educativas quando utilizamos os jogos teatrais, pois os alunos muitas vezes demonstram indisposição a participar do jogo teatral e ao serem forçados a participar, não o vivenciam esteticamente, pois o ato de jogar não propiciou uma investigação cênica entre o jovem-jogador, o meio e o jogo.

Vimos, no decorrer deste capítulo, alunos se recusando a participar do jogo teatral apresentado na Figura 19, sendo motivados pelo professor-instrutor a “pagarem mico”, como já salientamos. Neste sentido, os alunos que foram forçados a participar, apenas executaram uma atividade proposta em sala, sem vínculo algum com a aprendizagem crítica destes jovens.

Outro fator apontado por Huizinga (1971), é que, quando a criança brinca, ela leva em conta o caráter “não sério” do jogo. Esse caráter “não sério do jogo” é assim conceituado por estar relacionado ao cômico e ao lúdico. Huizinga (1971) explicará que quando alguém brinca, distancia-se do cotidiano, entrando em um mundo fictício ou representativo.

Nesse ponto, observamos que a brincadeira é um momento que promove um prazer, uma ludicidade singular ao jogador, e, se apropriar disso, pedagogicamente, pode-se promover ao estudante-jogador, uma distância em sua ambiência fictícia, de singular processo de abertura de ensino-aprendizagem John Deweyana. O jogo teatral visa essa

representatividade fictícia aliada à realidade do aluno, propiciando uma vivência estética em que o jogador irá investigar cênicamente o seu aprendizado de forma crítica.

Outro fator que também pertence ao jogo é o tempo, o que pode ser intencional ou não. Intencional se o objetivo do jogo for concluído e todos decidirem que acabou; e não intencional se algo de fora interferir, como por exemplo, uma chuva, a mãe chamar para ir dormir etc.

O fator tempo é evidente nas aulas de teatro, pois o mesmo jogo teatral dado em turmas distintas, possui o seu tempo de investigação cênica muito diferente, em uma turma pode durar a aula toda (50 minutos), e, em outra, o foco do jogo teatral pode ser alcançado em 5 minutos. Tudo depende do envolvimento dos alunos para que juntos, em grupo, experienciem o que é proposto no jogo teatral.

Quanto ao espaço, este deve ser demarcado pelos jogadores. Sendo assim, os jogadores obedecerão a regras, e o espaço é uma delas. As regras, que também pertencerão a esse jogo, poderão ser criadas em conjunto, modificadas ou apenas aceitas por já serem determinadas (ex: jogo de baralhos).

A regra, no jogo teatral, aliada ao foco do jogo, vai ser o ponto inicial para o envolvimento do aluno no jogo, podendo propiciar a sua experiência estética. Por exemplo, quando se diz, enquanto foco do jogo teatral, que o aluno deve ser o último a chegar ao outro lado da sala e se coloca a regra de que este aluno não pode ficar parado, o jovem se põe em investigação cênica de como irá resolver este problema, seja andar em círculos, dar passos pequenos, entre outros. Essa regra, aliada à situação problema do jogo teatral, permitirá ao aluno sair de seu papel de ouvinte ou executor de atividades, à investigador cênico, podendo assim, vivenciar o teatro significativamente.

É por essa razão que se deve trabalhar com os alunos os jogos teatrais de forma que estejam aliados ao intento pedagógico do professor. Não sendo assim, os alunos entenderão o jogo erroneamente, concebendo o jogo teatral como diversão dissociada do processo de ensino-aprendizagem crítico em teatro.

Ana Mae Barbosa (1998, p. 16) defende o ensino Arte/Educativo como possibilidades para um aprendizado crítico do aluno:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica,

permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

O jogo teatral, nesse sentido, como expressão pessoal e como cultura, vai priorizar ao estudante uma vivência teatro-educativa frente à sua investigação cênica, podendo desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica.

A nossa sugestão aos professores de teatro é a necessidade de rever suas práticas ludopedagógicas, para que não fujam desse eixo, que é a promoção de experiências significativas por meio dos jogos teatrais. Ressaltamos, também, que articular processos de ensino-aprendizagem em teatro não significa abrir mão da qualidade estética do resultado teatral ou da profundidade da reflexão acerca da linguagem cênica que podem estar abarcados pelo processo artístico e pedagógico desenvolvido.

Em tal contexto, a Arte/Educação apresenta-se como potencializadora das reflexões entre sujeito e mundo. Evita-se, assim, que as pessoas sejam bombardeadas pela mídia e que possam escolher o que querem consumir de acordo com os seus desejos, revelando conscientemente seu papel social. Nesse sentido, a estrutura do jogo teatral não limita o papel do professor-instrutor a um mero executor de propostas previamente elaboradas e estruturadas em um manual. Os jogos teatrais foram concebidos como uma proposta pedagógica que promove a parceria efetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de criação. Trata-se de um processo norteado pela negação do aprendizado tecnicista e pela aquisição de procedimentos pré-elaborados.

Em nossa prática, notamos que as diferentes linguagens utilizadas na *performance* do professor são decodificadas pelos alunos, o que pode até dar a ilusão de que se está representando bem determinados “papéis”. Contudo, os alunos percebem e conseguem fazer uma leitura, por vezes clara, do que é verdadeiro ou não nas comunicações.

Reinteramos que nesse capítulo analisamos as *performances* ludopedagógicas dos professores de teatro pelas capitais brasileiras, tendo o jogo teatral enquanto mediador do ensino. Vislumbramos aspectos negativos, como: o grande número de vídeos que trazem o jogo teatral descontextualizado do ensino crítico, assim como a comercialização desses jogos teatrais.

Mas, ao mesmo tempo, pudemos conhecer quais jogos teatrais estão sendo utilizados em sala e postados no *site* YouTube. Ressaltamos que esses vídeos podem pertencer ao conteúdo vivencial desses alunos ao visualizarem os vídeos na *internet* ou na

televisão. Tal dado foi presentificado quando apontamos que nossos alunos pediam os jogos teatrais que eram utilizados com o viés cômico em nossas aulas de teatro, pois viram tal jogo na televisão ou YouTube.

Cabe, neste sentido, uma reflexão por parte de nós, teatro-educadores, a fim de analisarmos se estamos trabalhando com a bagagem imagética dos jogos teatrais que nossos alunos acessam na cibercultura, de forma crítica e questionadora, pautando-se na aprendizagem crítica do aluno, para repensar o processo ensino-aprendizagem imerso na linguagem da cultura digital.

Os estudos referentes à cultura digital alicerçam-se nos aspectos conceituais do sociólogo espanhol Manuel Castells, pontuando-se a cibercultura no “âmbito da comunicação eletrônica para todo o domínio da vida: de casa a trabalho, de escolas a hospitais, de entretenimento a viagens” (CASTELLS, 1999, p. 392).

Cabe-nos aqui evidenciar que a identificação dos jogos teatrais na cibercultura e a análise das *performances* teatro-educativas dos professores, apresentadas neste capítulo, relacionam diretamente a comunicação eletrônica nas etapas diárias desses estudantes e na própria formação de professores, assim como vimos nos vídeos analisados.

Surgem, assim, apontamentos em nossa prática ludopedagógica de como os conflitos dos jogos, presentes na cibercultura e pertencentes aos rituais diários dos estudantes, podem potencializar os jogos teatrais como mediadores do ensino-aprendizagem. Neste sentido, ressalta-se um dado significativo da pesquisa realizada no primeiro capítulo em que identificamos um grande quantitativo de *games*.

Apontamos para uma necessidade de conhecer esses *games*, que fazem parte do conteúdo imagético de nossos alunos, uma vez que os estudantes relacionam o conteúdo trabalhado em nossa sala de aula com o que eles vivenciam no *game*. Esses questionamentos deram luz a um conceito denominado *conflict game*, o qual será identificado e analisado em nossas *performances* ludopedagógicas teatro-educativas no capítulo quatro.

A fim de potencializar esta questão do jogo teatral enquanto importante metodologia de ensino para a promoção de experiências, no capítulo que segue, apresentamos e analisamos a *Performance Protesto Escolar* realizada com 22 alunos na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTIPSA). Apresenta-se o jogo teatral como intermediador do ensino aprendizagem em teatro, relacionando os aspectos simbólicos referenciados no dia a dia dos alunos com a bagagem imagética que eles trazem da cibercultura, assim como veremos.

### 3. OS JOGOS TEATRAIS COMO POTENCIALIZADORES DE EXPERIÊNCIAS CONSUMATÓRIAS NA *PERFORMANCE* PROTESTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos um estudo analítico sobre o processo de elaboração e realização da *Performance Protesto Escolar*, na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA).<sup>23</sup> Localizada no conjunto Aruanã da cidade de Goiânia, GO, essa instituição de ensino atende a alunos do Ciclo III.<sup>24</sup> Tal intervenção ocorreu em junho de 2013 e participaram dela 22 alunos, com idade média de 11 anos, de duas turmas Gs<sup>25</sup> dessa escola.

Vale ressaltar que o jogo teatral, neste estudo, será o intermediador do processo de ensino aprendizagem, tendo enquanto intento a promoção de experiências consumatórias aos 22 alunos-jogadores referenciados em tal *performance*.

Evidenciamos que este capítulo parte como contraposição de alguns dados identificados e analisados nos vídeos levantados no YouTube nos Capítulos 1 e 2. Atentamos ao problema de que a maioria dos professores de teatro das capitais pesquisadas não posicionavam o jogo teatral como intermediador do processo de ensino aprendizagem, sendo utilizado enquanto ensino tecnicista e/ou desvinculado do intento ludopedagógico do professor e enquanto teatralização, mercadoria.

Diante das análises críticas realizadas e referenciadas acima percebemos a necessidade de encontrar possibilidades que norteiem as dimensões profissionais do *e*-arte-educador, tendo vistas no jogo teatral enquanto intermediador do processo de ensino-aprendizagem e não apenas enquanto entretenimento ou teatralização.

Neste sentido, a *performancee*-arte-educativa aqui referenciada busca ressaltar, por meio de uma prática ludopedagógica, a importância de o jogo teatral estar alicerçado ao intento ludopedagógico do professor, para que, assim, o ensino seja significativo aos alunos,

---

<sup>23</sup> A escolha de tal instituição de ensino se deu pelo fato de o mestrando e professor de dança Eurim Pablo ter iniciado, junto ao grupo de pesquisa, intervenções pedagógicas com esses alunos nesse espaço escolar, diante das depredações praticadas pelos próprios estudantes nesse espaço. Decidimos, então, intervir nessas mediações pedagógicas de forma a propiciar um olhar, pelo jogo, às pichações ali realizadas.

<sup>24</sup> Ciclo da infância, pré-alfabetização, 1ª e 2ª séries; Ciclo da pré-adolescência, 3ª, 4ª e 5ª séries; Ciclo III da adolescência, 6ª, 7ª e 8ª séries.

<sup>25</sup> A prefeitura de Goiânia utiliza letras para determinar os ciclos em que os alunos estão estudando. A fonte utilizada para essa categorização é a idade. Inicia-se com a letra A, com alunos de 5 anos, e assim por diante. Neste caso, a turma G concerne a alunos de 11 anos.

de forma que os estudantes envolvidos possam tornar-se sujeitos críticos impulsionados pela experiência estética frente ao jogo teatral.

Temos, então, enquanto abordagem metodológica a *performance e-arte-educativa* proposta pela professora Fernanda Pereira da Cunha (2013, p.7), como ela mesma explica:

Com tais *performances e-arte-educativas*, podem-se promover intervenções artísticas em tais espaços acadêmicos, para instigar a realização de análises críticas e reflexivas acerca das paisagens que estão sendo desenhadas. O propósito é ultrapassar crivos muitas vezes preestabelecidos que possam impedir olhares críticos e atuais, capazes de (re)significar novos paradigmas que venham a orientar soluções mais contextualizadas para o que se circunscreve na contemporaneidade. Para ampliar o entendimento acerca da paisagem que se circunscreve, o alicerce motriz deste projeto em andamento se apresenta sob o paradigma pedagógico de *performances e-arte-educativas* questionadoras, para que possam ser reabertas questões às “respostas prontas”, denominadas neste estudo “respostas sedimentadas”. Elas se apresentam mais como clichês e podem estar sendo (re)produzidas sem o entendimento do fato que as motivou, ou seja, sem o entendimento daquela paisagem em seu contexto, na sua particularidade, o que inviabiliza novas compreensões que venham a implicar soluções mais efetivas.

Assim como entende Cunha (2013), nos propusemos, por meio da *performance e-arte-educativa*, denominada *Performance Protesto Escolar*, promover intervenções teatrais tendo o jogo teatral como metodologia, a fim de instigar análises críticas e reflexivas sobre o espaço escolar da EMTIPSA. Tendo assim, como intento pedagógico desenvolver um aprendizado que propiciasse a investigação crítica e autônoma dos jovens diante do seu ambiente escolar intermediada pelo jogo teatral.

O objetivo deste capítulo é demonstrar, por meio dessa intervenção pedagógica, como o jogo teatral pode ser fonte de conhecimento crítico e propiciar experiências significativas no aprendizado, se for aliado ao intento pedagógico do professor e às situações limites, identificados por nós no ambiente escolar em questão.

Ressaltamos que o conceito de situações-limites, pauta-se nos estudos filosóficos e educacionais de Paulo Freire (2011) e são, neste capítulo, as situações problemas identificadas na EMTIPSA. A necessidade de trabalho com as situações-limites é alicerçada em um posicionamento crítico do sujeito visando superá-las, assim como afirma Freire (2011, p. 126): “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’”.

Vale ressaltar que o trabalho prático que será analisado é fruto do grupo de pesquisa que desenvolve o projeto Arte-Educação Crítica no Ciberespaço, sob orientação da professora Fernanda Pereira da Cunha, do qual passei a fazer parte como estudante do mestrado. Corroboramos, nesta pesquisa, com o objetivo central do projeto, que é ancorado nas premissas pedagógicas para as *performances* culturais e-arte-educativas, sendo promover ações e-arte-educativas intermediáticas, na contramão da indústria cultural massiva. Dessa forma, as pessoas são encorajadas a questionar seus valores histórico-culturais, já agregados em seus hábitos, para (re)significá-los, demonstrando criticidade e curiosidade, em prol do desenvolvimento da autogovernança.

Neste sentido, é necessário conhecer as “problemáticas da cultura” (BAUMAN, 2012, p. 10) referenciadas na EMTIPSA para que assim possamos (re)significá-las enquanto expressão cênica. Entender essas problemáticas como situações-limites, propiciam a reelaboração, junto aos alunos, de algumas situações-problemas identificadas na EMTIPSA, por meio de intervenções pedagógicas educativas, como passamos a detalhar.

A problemática central identificada por nós, educadoras, na EMTIPSA, é a “naturalização” de algumas ações depredativas ocorridas nesse ambiente escolar. Refere-se à não identificação e/ou ao não posicionamento crítico, tanto por parte dos alunos quanto por parte de alguns professores, diante de: pichações nos muros e nas carteiras da escola, palavras ofensivas nas paredes e nas portas dos banheiros, janelas quebradas, lixos espalhados pelo chão das salas, lanches jogados no chão do pátio e dos banheiros, não uso da descarga nos banheiros escolares, pombos mortos no chão da quadra de esportes, entre outros, assim como veremos ao decorrer do capítulo.

Esta “naturalização” foi identificada por nós, teatro-educadoras, durante a nossa observação analítica da relação sujeito/espaco escolar na referida escola, que ocorreu antes das intervenções e também no estudo analítico do professor de dança da instituição, Eurim Pablo, também mestrando e partícipe do grupo de estudos e-arte-educação crítica, que pontuou que tais problemas, acerca da naturalização dos atos depredativos por parte dos alunos e professores, vinham ocorrendo neste espaço.

A naturalização dessas problemáticas se nota na não identificação e/ou não posicionamento crítico dos alunos, constituindo-se como atos rotineiros. Assim, como referencia Bauman (2012, p. 11), “a função de toda rotina é transformar a reflexão, o exame, a comprovação, a vigilância e outros esforços árduos e demorados em luxos sem os quais se

pode passar”. Constituídos como parte da rotina escolar desses alunos, tais atos deixaram de ser identificados ao nível da percepção crítica.

A partir, portanto, da identificação dessa problemática central – a naturalização dos alunos diante dos atos depredativos que identificamos no ambiente da EMTIPSA –, nossa pretensão era que os participantes (alunos das turmas G's) da *performance Protesto Escolar* apontassem o que mais lhes incomodava em sua escola.

Assim, tanto o ambiente escolar quanto os rituais estabelecidos em suas práticas nos momentos de estudo, recreio, lanche, brincadeiras, entre outros, deveriam ser observados pelos estudantes. Isto se fazia necessário para que eles desenvolvessem um olhar crítico sobre suas ações e se posicionassem como sujeito em um local de aprendizagens, pondo em questão assuntos como: Estou cuidando do meu ambiente escolar? Tenho jogado lixo no chão? As pichações, ofensas, entre outros no muro da escola me incomodam? O que tenho feito de depredativo no ambiente escolar?

Neste contexto, trazemos a *ordem* e a *desordem* nas *performances e-arte-educativas* como intento pedagógico, a fim de potencializar o ensino crítico e autogovernativo dos jovens em questão. A *ordem* e a *desordem* são apontadas pelos estudos conceituais do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2012) como o processo cultural humano em que somente o homem é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado:

Para resumir: a cultura, como tende a ser vista agora, é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade. O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autoperpetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. (BAUMAN, 2012, p. 28, grifo do autor).

Neste estudo, valemo-nos do conceito de *ordem* para identificar as naturalizações perante as depredações na EMTIPSA. Para que a cultura dessa escola se “autoperpetue”, há a necessidade de se promover uma *desordem* frente a referida *ordem* estabelecida. Temos como *desordem* a reflexão e o posicionamento críticos dos alunos perante essas práticas cotidianas.

Através de intervenções *e-arte-educativas* visamos promover a *desordem* por meio da turbulência, da investigação e do questionamento dos alunos da EMTIPSA, a fim

de (re)configurar a *ordem* já estabelecida, em prol de que o jogo teatral seja mediador do ensino aprendizagem, podendo propiciar experiências significativas aos alunos em questão.

Assim como referenciou Bauman (2012), objetivávamos, com nossas intervenções pedagógicas nessa escola, possibilitar o processo cultural dos alunos. Eles vivenciaram ações educativas sobre o ambiente escolar, de forma crítica e autônoma (*desordem*). Ou seja, por meio de experiências significativas, os estudantes se (re)posicionaram como aluno-sujeito em seu espaço.

Ressaltamos que o (re)posicionamento dos alunos frente à *desordem* só poderá ocorrer se eles a vivenciarem criticamente, podendo, assim, promover um processo de (re)construção, (re)significação, frente ao que já estava estabelecido (*ordem*). Se não houver esse posicionamento crítico, ele poderá participar deste momento de *desordem*, mas de forma que não tenha uma (re)significação autônoma frente aos atos depredativos evidenciados na EMTIPSA.

Neste sentido, apresentamos, no próximo tópico, as ações *e-arte-educativas* em prol da *performance Protesto Escolar*, as quais promoveram uma (re)significação dos atos naturalizados dos alunos da EMTIPSA.

### **3.1 Ações *e-arte-educativas* em prol da *performance* Protesto escolar.**

As ações *e-arte-educativas* são a base de nossa metodologia indagativa. Propomos o seguinte questionamento enquanto norteador da intervenção teatro-educativa aqui relatada: “O que mais me incomoda no ambiente escolar?”. Tal questão visa à promoção da identificação, o conhecimento crítico e autônomo do aluno diante do objeto de estudo, que, neste caso, pauta-se na relação sujeito-aluno com o ambiente escolar. Desse processo poderá resultar uma (re)significação, mediante investigação cênica, tendo como foco a possibilidade de expressão artística dos alunos, como pontua Cunha (s.d., p. 219):

[...] ao se incorporar o método como parte do processo de planejamento do ensino da arte tendo como tessitura ao processo de ensino/aprendizagem calcado em abordagens arte-educativas indagativas, questionadoras, poderemos, então, conceituá-las como propostas metodológicas que promovam ações reflexivas em prol do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno no mundo que o cerca.

Assim, pelo fato de partirmos das indagações dos alunos, perante o que mais lhes incomoda no ambiente escolar, eles são considerados sujeitos do aprendizado, pois as intervenções pedagógicas teatro-educativas propiciadas por meio do jogo teatral como intermediador do processo de ensino aprendizagem buscam promover questionamentos a serem (re)significados e expressados cenicamente pelos jovens. Assim pontua Cunha (s.d., p. 1):

O questionamento é a chave para acionar o processo cognitivo. Portanto, a proposição deste sistema se vincula à elaboração de respostas à pergunta, suscitando, assim, buscar a solução de um problema que tem como fim a produção do material *ideia*. A mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promoverá uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão.

Como entende Cunha, a busca pela solução de um problema propõe a elaboração de um pensamento, em que a ideia, neste contexto, apresenta-se como a resolução do problema aqui identificado. Neste viés, a resolução aos questionamentos apresentados pelos alunos da EMTIPSA, acerca do que lhes incomoda no ambiente escolar, seria potencializada durante as intervenções pedagógicas teatro-educativas realizadas e potencializadas pelo jogo teatral e, ao mesmo tempo, outros questionamentos poderiam ser apontados, buscando novas resoluções.

Ressaltamos que ao utilizarmos o jogo teatral como processo de ensino aprendizagem, nesta pesquisa, apresentamos uma *performance e-arte-educativa* que visa ao aprendizado crítico dos alunos da EMTIPSA, diferentemente das *performances* pedagógicas dos professores presentes nos vídeos do YouTube identificados e analisados nos Capítulos 1 e 2, as quais estão desvinculadas de um intento ludopedagógico.

Vale ressaltar que buscamos a percepção crítica dos alunos frente à situação problemática evidenciada neste capítulo – a naturalização dos jovens com alguns atos depredativos que ocorrem na EMTIPSA –, por meio de ações *e-arte-educativas* realizadas por nós, tendo o jogo teatral enquanto metodologia.

O esquema abaixo (Figura 24) apresenta a estrutura síntese das ações *e-arte-educativas* realizadas com os alunos da EMTIPSA que culminaram na *performance Protesto Escolar*, realizada em junho de 2013. As ações apresentadas no esquema (Figura 24) estão relatadas sinteticamente nos parágrafos seguintes e serão discutidas em detalhes nos subtópicos no decorrer deste capítulo.

**Figura 24: Apresentação das ações e-arte-educativas realizadas com os alunos da EMTIPSA**

Ações e-arte-educativas	Intenção pedagógica
<p><b>Ação 1 – Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA</b></p>	<p><b>O que?</b> Registro das fotografias acerca do que mais incomodava os alunos na EMTIPSA;</p> <p><b>Como?</b> Os alunos se separaram em grupos e andaram pela escola, munidos de máquinas fotográficas, investigando cada ambiente e registrando seus incômodos através de fotografias</p> <p><b>Para que?</b> Objetivamos promover a percepção crítica dos alunos frente aos seus atos naturalizados na EMTIPSA.</p>
<p><b>Ação 2 – Laboratório cênico (2 etapas)</b></p>	<p><b>Etapa 1 - Aquecimento para a sensibilização crítica dos alunos</b></p> <p><b>O que?</b> Laboratório cênico; - etapa 1: Momento de aquecimento para a sensibilização dos sentidos.</p> <p><b>Como?</b> Por meio do jogo teatral, denominado por nós, de <i>Jogo Crítico dos Sentidos</i>, colocamos os alunos para perceberem o espaço escolar por meio de uma vivência sensorial-crítica, potencializada pela visão, audição, tato e olfato.</p> <p><b>Para que?</b> Objetivamos que os alunos experienciassem a percepção corporal crítica enquanto forma de aquecimento para a ação arte-educativa seguinte.</p> <p><b>Etapa 2 – Vivência do jogo cênico do elefante</b></p> <p><b>O que?</b> Laboratório cênico - etapa 2: vivência cênica do elefante</p> <p><b>Como?</b> Por meio do jogo teatral, denominado por nós, de <i>Jogo Crítico dos Sentidos</i>, os alunos experienciaram as dimensões e vivências de um elefante, como andar na lama, brincar de bola, tomar banho, etc.</p> <p><b>Para que?</b> Objetivamos potencializar o estranhamento dos alunos para os atos naturalizados no ambiente escolar, ao instruir que eles emprestassem seus corpos para o elefante – tendo consciência de si e de seus atos pelo elefante.</p>
<p><b>Ação 3 – Registro iconográfico dos alunos na EMAC</b></p>	<p><b>O que?</b> Registro das fotografias acerca do que mais incomodava os alunos no ambiente universitário (Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG).</p> <p><b>Como?</b> Os alunos se separaram em grupos e andaram pela EMAC/UFG, munidos de máquinas fotográficas, investigando cada ambiente e registrando seus incômodos através de fotografias.</p> <p><b>Para que?</b> Objetivamos que os alunos comparassem, através das fotos registradas, os atos naturalizados dos universitários com os atos naturalizados dos alunos da EMTIPSA.</p>

Assim, conforme apresentado na Figura 24, as 3 ações *e*- teatro-educativas realizadas nessa pesquisa, foram denominadas por nós, como: ação 1 - *Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA*, ação 2 - *Laboratório cênico*, ação 3 - *Registro iconográfico dos alunos na EMAC*. Ressaltamos que a ação 2 possui duas etapas: Etapa 1 - *Aquecimento para a sensibilização crítica dos alunos* e Etapa 2 - *Vivência do jogo cênico do elefante*.

Nota-se que as 3 ações possuem, como intento pedagógico, o posicionamento crítico do aluno frente às naturalizações apresentadas no ambiente escolar. Tais ações serão analisadas nos subtópicos seguintes a fim de pontuar como as mesmas foram o eixo norteador da *Performance Protesto escolar*.

### **3.1.1. Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA.**

A primeira ação *e*-arte-educativa, denominada *Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA*, assim como visualizamos na Figura 24, foi a promoção do registro iconográfico acerca do que mais incomodava os alunos no ambiente escolar da EMTIPSA. Tal ação visava a uma percepção crítica dos alunos frente aos atos naturalizados presentes em tal espaço escolar. Nesta ação *e*-arte-educativa, os alunos deveriam se posicionar perante o que mais os intrigava nesse ambiente, propondo, assim, uma *desordem* (momento da reflexão e registro das iconografias do ambiente) face à *ordem* (práticas cotidianas depredativas dos alunos) já estabelecida.

Os alunos, nesse momento, dividiram-se em pequenos grupos (de duas a três pessoas) e saíram pela escola fotografando o que eles consideravam como depredações, evidenciando quais delas mais os intrigavam. Essa intervenção teve a duração em torno de uma hora, tendo em vista que o espaço físico EMTIPSA é amplo. Nós, teatro-educadoras, observávamos de longe, buscando não interferir. É preciso assinalar que se os alunos estivessem sozinhos, e não em pequenos grupos, talvez pudessem trazer outros resultados. Nossa limitação, nesse sentido, foi o fato de contarmos com uma pequena quantidade de câmeras fotográficas, as quais foram levadas por nós, pois a escola referida não possuía nenhuma.

Após este primeiro momento, as iconografias registradas eram escolhidas individualmente pelos alunos, buscando representar, por meio de uma imagem, os seus questionamentos, categorizando-as. Este momento foi considerado importante para que

focássemos os pontos mais problemáticos que vinham sendo reafirmados pelos alunos. Seguem, na figura a seguir, 08 das 130 iconografias registradas, sendo categorizadas pelos alunos nos temas “Falta de higiene”, “Falta de respeito e descaso com o ambiente escolar”, “Transmissão de doenças”, “Pornografia no ambiente escolar”, “Falta de limpeza”, “Perigo de acidentes”, “Depredação”:

**Figura 25- Iconografias registradas pelos alunos da EMTIPSA sobre o que os incomodava no ambiente escolar.**

 <p><b>Imagem 1: Falta de higiene.</b> Foto: do aluno Ítallo da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>	 <p><b>Imagem 2: Falta de respeito e descaso com o ambiente escolar.</b> Foto: Aluna Amanda da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>
 <p><b>Imagem 3: transmissão de doenças.</b> Foto: Aluno Janio da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>	 <p><b>Imagem 4: Pornografia no espaço escolar</b> Foto: Aluna Hérica da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>
 <p><b>Imagem 5: Falta de limpeza</b> Foto: Aluna Clarissa da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>	 <p><b>Imagem 6: Perigo de acidentes.</b> Foto: Aluna Yasmin da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>
 <p><b>Imagem 7: Falta de respeito e descaso pelo ambiente escolar</b> Foto: Aluna Andressa da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>	 <p><b>Imagem 8: Depredação .</b> Foto: Aluna Lais da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013. (Anexo C 1, Pasta 1 desta Dissertação).</p>

As iconografias registradas na Figura 25 identificam, inclusive com pequenos detalhes, o que incomodava os alunos naquele momento, muitos dos quais despercebidos no dia a dia, como veremos abaixo. Por meio de um diálogo analítico, junto aos alunos, acerca das categorias nomeadas, foram presentificados atos naturalizados dos mesmos no ambiente escolar da EMTIPSA. Tais diálogos reflexivos relacionavam as iconografias com os atos de depredação e descaso com o ambiente escolar, assim como evidenciamos a seguir.

Na Imagem 1 percebemos que os alunos categorizaram essa imagem enquanto “Falta de higiene”, evidenciando um ato rotineiro na escola, em que os alunos não fazem o uso da descarga após utilizarem o vaso sanitário. Nas imagens 2 e 7 percebemos o que foi categorizado pelos alunos de “Falta de respeito e descaso com o ambiente escolar”, sendo que, na primeira imagem, os colchonetes estão jogados, sem nenhum cuidado frente a sua preservação e, na imagem 9, apresenta-se uma parede toda rabiscada, ato muito presente nas iconografias registradas (Anexo C). Na imagem 3, os alunos categorizaram a imagem do pombo morto como “Transmissão de doenças”, tais pombos estão presentes na quadra da escola e, quando morrem permanecem em tal local até se decomporem, podendo propiciar doenças. Atenta-se ao fato de que ninguém os retira de tal local.

Na imagem 4 os alunos ressaltam a “Pornografia no ambiente escolar”, que foram pichadas nas paredes, mesas, banheiros pelos próprios alunos da EMTIPSA. Na imagem 5 os alunos registram o seu incômodo por meio da categoria “Falta de limpeza”, percebendo que eles contribuem para que o ambiente esteja sujo, mas reivindicam por um ambiente mais limpo. Na imagem 6 a categoria é “Perigo de acidentes”, em que os arames farpados, que estão todos emaranhados, possivelmente para uma rota de fuga, podem provocar algum acidente. Na última imagem (7), a aluna coloca a mão no vidro para demonstrar tanto o que ela categorizou como “Depredação”, quanto para registrar que é a mão dos alunos que quebram esses vidros e, ao mesmo tempo, pode os cortar.

Esses registros, por meio do diálogo reflexivo proposto após a intervenção, permitiram que o ambiente se tornasse diferente após a tomada das fotos. Nesse momento, os alunos conseguiram expressar, por meio de reflexões críticas e da própria imagem iconográfica, seus questionamentos, suas experiências no ambiente escolar em que convivem diariamente, assim como pontua Dewey (2010, p. 148):

Enquanto não há expressão, a menos que haja uma ânsia de dentro para fora, aquilo que se avoluma precisa ser esclarecido e ordenado, incorporando os valores de experiências anteriores para poder tornar-se um

ato expressivo.[...] Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão.

Dewey (2010) defende que, para que a experiência seja significativa, deve haver uma relação íntima entre o vivenciar e a expressão, não de forma descartável, mas munida de turbulências que se instauram do princípio até a conclusão de tal experiência. Assim, o que verificamos nessa prática pedagógica é que se instauraram, por meio da expressão iconográfica, os questionamentos dos alunos acerca do que lhes incomodava na EMTIPSA.

Tendo em vista as iconografias e o princípio metodológico adotado nesta intervenção, que era propor reflexões aos alunos acerca do que lhes incomodava em seu ambiente escolar, constatamos que as ideias que os estudantes tinham acerca da EMTIPSA deixam de ser meros pensamentos e passam a interagir com o campo dos objetos desses alunos. Isso porque eles começaram a refletir sobre esse espaço e seus corpos como sujeitos presentes e atuantes nesse ambiente por meio do registro destas iconografias, assim como Dewey (2010, p. 78) pontua:

O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto.

Quando as iconografias registradas pelos estudantes passam a interagir diretamente com o objeto questionador destes alunos – “O que mais me incomoda neste ambiente escolar?” – as ideias perpassam e transformam-se em significados coletivos, apontando problemas, situações, vozes, corpos que necessitam retratar, por meio de representações simbólicas, suas investigações questionadoras. Esta representação inicial ocorreu por meio das iconografias, sendo o princípio norteador para as intervenções cênicas desenvolvidas logo em seguida, visando a uma representação simbólica em teatro desses questionamentos, ou seja, expressas pela *performance Protesto Escolar* realizada pelos alunos.

Essas iconografias aguçaram os olhares críticos dos alunos sobre seu ambiente escolar, exercendo uma conexão entre a reflexão crítica do aluno e o seu posicionamento imagético do espaço em questão, assim como Fernanda Cunha (2013, p. 8) explica:

Importante assinalar que entender a paisagem e o significado que lhe é atribuída significa desenvolver um rigoroso exercício de se atribuir valor ao que o humano tem de mais humano, que é a construção da sua própria paisagem interna.

Ressaltamos que queríamos retratar a paisagem escolar representada pelos alunos que convergiam em suas paisagens internas, as quais iam sendo adquiridas com os atos de depredação, sujeira, pichação, registrando iconograficamente quais eram os seus intentos com essas paisagens. Há, neste sentido, uma relação intrínseca entre o que vivenciamos externamente com as paisagens internas que vão sendo adquiridas durante estas vivências.

Dessa forma, ocorria uma percepção crítica do ambiente escolar, em que os alunos vivenciaram significativamente essa intervenção pedagógica, inter-relacionando a identificação e a categorização das paisagens externas (iconografias), registrando seus posicionamentos pessoais e críticos. Assim, a reflexão e a criticidade foram os pontos-chave nesse processo de inter-relação de aprendizagem, saindo do material ideia para a expressão.

Vale lembrar que o nosso interesse era partir das iconografias registradas e categorizadas pelos alunos nesses temas para trabalhar essas temáticas por meio de um jogo teatral. Neste sentido, os questionamentos registrados iconograficamente pelos alunos nos temas pichação e depredação, poderão propiciar a estes estudantes uma vivência ludopedagógica significativa. Os alunos, neste contexto, serão capazes de elaborar uma ideia autônoma sobre tais temas e expressarem cênicamente o que estas iconografias causam na relação corpo-espço.<sup>26</sup>

Buscamos, neste sentido, um conhecimento cênico crítico frente à depredação escolar e à pichação, contrapondo com os dados identificados nos Capítulos 1 e 2 dessa dissertação, em que os professores, identificados no YouTube, não se preocupavam em pontuar o jogo teatral enquanto potencial educativo crítico.

---

<sup>26</sup> Ressaltamos que os demais temas foram trabalhados pelos professores Eurim Pablo, Elaine Izabel e João Marcos Canedo, que também participaram de tal intervenção.

### **3.1.2 O Jogo Crítico dos Sentidos como potencializador das percepções críticas do corpo em cena.**

Após a identificação dos atos de depredação e pichação, por meio do registro iconográfico e da categorização das iconografias retratando os questionamentos dos 22 alunos, iniciamos a segunda ação *e-teatro-educativa*,<sup>27</sup> que foi denominada por nós de *laboratório cênico*. Tal laboratório visou à expressão cênica desses alunos, com seus questionamentos já identificados, registrados e categorizados por meio de um jogo teatral, denominado por nós de *Jogo Crítico dos Sentidos*.

Tal ação *e-teatro-educativa* ocorrerá em duas etapas, assim como consta na ação 2 (Etapa 1 e 2) na Figura 24, sendo ambas mediadas pelo *Jogo Crítico dos Sentidos* (vale ressaltar que detalharemos estas etapas ao decorrer deste subtópico). A primeira etapa parte de um processo sensório-crítico de aquecimento, em que os alunos irão se atentar às percepções corpóreas estimuladas pelos sentidos da visão, audição, olfato e tato.

Na segunda etapa, o mesmo jogo teatral propiciará que os alunos-jogadores emprestem seus corpos para uma vivência enquanto elefantes. Neste sentido, os estudantes não deixarão de ser eles, de pontuar seus questionamentos, mas suas ações serão representações do que propomos a eles enquanto elefantes. Objetivamos que, por meio da vivência do elefante, os alunos-jogadores possuam um posicionamento crítico frente a seus atos no ambiente escolar, podendo estes serem (re)significados.

Neste sentido, segue a apresentação de como chegamos à sistematização desse *laboratório cênico* e, em seguida, dos passos dados nas duas etapas dessa segunda ação *e-arte-educativa*.

Quando fomos sistematizar os laboratórios a serem realizados com os alunos para a próxima intervenção pedagógica, a professora-orientadora Fernanda Cunha sugeriu que partíssemos da imagem (corpo, gestos, voz) dos animais, pois o contato deles com o ambiente era de forma orgânica e mais primitiva, permitindo, que os alunos se soltassem e evitassem alguns bloqueios cotidianos durante a intervenção, pois, muitas vezes, pela grande intensidade de imagens e informações, ficamos reféns de gestos e movimentos gerados por essas mídias. E, com o foco no corpo, na voz e nos gestos de um animal os alunos se expressariam além de seu conforto corpóreo, tendo como foco a inserção da expressão

---

<sup>27</sup>No momento, como estávamos desenvolvendo com os alunos a intervenção cênica por meio dos jogos teatrais, não foram feitas fotos e nem realizadas filmagens durante o decorrer dessa prática pedagógica.

desses alunos na cena e não apenas em forma de movimentos estereotipados que representam o que eles querem contar. Refere-se a transpor para a ação a indignação frente à depredação e à pichação, o desejo pela mudança, possibilitando, uma expressão cênica desses alunos.

O nosso intento ludopedagógico diante dos questionamentos já apresentados, para a intervenção cênica, era a promoção da expressão autônoma dos alunos em questão, ou seja, uma qualidade estética em âmbito de conhecimento. Ingrid Koudela e Arão Paranaguá de Santana (2005, p. 146) pontuam, em seu artigo “Abordagens metodológicas do teatro na educação”, que:

Os pressupostos metodológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura enquanto procedimento de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidade etc.).

Nesse sentido, o papel do professor-instrutor com a metodologia dos jogos teatrais, como nos adverte Viola Spolin (2005), é desafiar o processo cognitivo do aluno, a fim de propor a reconstrução de significados mediante um jogo de construção com a linguagem artística. Segundo Koudela e Santana (2005, p. 153), “educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes”.

Neste estudo, o ensino teatral, permeado pelos jogos teatrais, busca relacionar criticamente o estudante com os problemas apresentados em seu ambiente escolar - EMTIPSA. O propósito é oferecer experiências significativas, por meio da consumação John Deweyana do jogador possibilitadas pelo jogo teatral frente à depredação e à pichação.

Escolhemos alguns jogos teatrais propostos pela Viola Spolin<sup>28</sup> e os adaptamos para o contexto desta pesquisa. Os jogos teatrais, em questão, partem da sinestesia crítica e do conhecimento do ambiente por meio dos sentidos. Eles foram escolhidos tendo em vista os questionamentos dos alunos sobre o espaço no qual conviviam, com o desejo de integrarmos esses sujeitos como pertencentes a um ambiente, sentindo-o e posicionando-se

---

<sup>28</sup> Os jogos escolhidos encontram-se no Fichário de Viola Spolin, em que cada sensação corporal ganha um jogo específico, sendo as fichas classificadas da seguinte forma: Extensão da visão: ficha A20, Caminhada no espaço: ficha A6, Extensão da audição: ficha A4, Sentindo o Eu com o EU: ficha A2.

ativamente perante ele. Neste sentido, nosso intento pedagógico era propiciar, por meio de jogos teatrais sensoriais, uma vivência significativa de pertencimento autônomo desses alunos-jogadores ao ambiente em que convivem, pondo-se a refletir criticamente sobre esse espaço e os problemas apresentados no mesmo.

Quando trabalhamos com o sensorial crítico do aluno, também propomos ampliar a percepção autônoma do aluno com o mundo, ou seja, como pertencente a este ambiente. A partir dos registros iconográficos e dos anseios desses alunos, pontuando problemas como pichação e depredação, podemos perceber que suas sensibilidades e percepções críticas deveriam também estar presentes em seus corpos, ou seja, corpos autônomos, os quais iriam registrar, por meio do jogo teatral, cenas e vivências de um cheiro, um som, um contato, fazendo-os perceber criticamente enquanto atuantes culturais.

Por meio do que denominamos *Jogo Crítico dos Sentidos*, que visa à experiência sensorial crítica do aluno, buscávamos que eles experimentassem o ambiente, como integrantes dele, sentindo o chão, ouvindo sons distantes, analisando o ambiente à sua volta. Os alunos deveriam perceber a relação entre a *ordem* – cotidiano escolar em que estão convencidos em um determinado ambiente (sem a reflexão crítica) – e a *desordem*, propondo questionamentos acerca do local escolar. Neste sentido, a vivência do *Jogo Crítico dos Sentidos* vai possibilitar aos alunos uma autonomia, perante a *ordem* e a *desordem*, da acriticidade para a criticidade.

Para tanto, vale-se das explicações de Spolin (2006, p. 13):

Por causa da natureza dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. Isto amplia a habilidade do aluno-autor para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente. Assim, a experimentação é a única tarefa de casa e, uma vez começada, como as ondas circulares na água é infinita e penetrante em suas variações.

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.

Com o *Jogo Crítico dos Sentidos* pretendíamos propiciar um aprendizado pautado no posicionamento cultural desses estudantes, para que se sentissem integrantes desse espaço e possibilitadores de mudanças (*desordens*) para além do espaço físico, envolvendo também posicionamentos corporais, sociais, políticos a fim de uma restituição e (re)significação da *ordem*. A cultura no objeto em questão, que é o jogo teatral sensorio-crítico, apresenta-se como a capacidade do aluno em intervir de forma crítica e autônoma no ambiente em que ele está inserido, assim como se refere o professor norte-americano Norman Alisson Calkins (1950, p. 468) em seu livro *Lição de coisas*, traduzido por Rui Barbosa:

Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda ao desenvolvimento da inteligência.

Com vistas, nesta pesquisa, a um contato sensorial crítico e ao mesmo tempo a uma expressão cênica dos alunos sobre os problemas apontados e categorizados por meio de iconografias, buscamos um animal que permitisse o estabelecimento de um diálogo com as fotos, propiciando a vivência cênica crítica desses alunos. O animal escolhido para a realização do laboratório foi o elefante.

Mas por que o elefante? O primeiro ponto é que o elefante, apontado no *site Rancho dos Gnomos*<sup>29</sup>, além de viver em grupo, possui estruturas sociais, sendo que, quando acontece algo com um do grupo, todos se mobilizam a ajudá-lo: “Os elefantes são animais gregários, ou seja, vivem em bandos de 10 a 100 indivíduos, onde se ajudam mutuamente nas tarefas do dia a dia.”<sup>30</sup> Nos jogos teatrais, Spolin (2005) ressalta ser necessário que os alunos empenhem-se como grupo para a resolução do foco do jogo. Durante a vivência do *Jogo Crítico dos Sentidos*, os alunos serão instruídos para que, enquanto grupo, assim como os elefantes fazem, vivenciem as ações propiciadas por esse corpo diferente e convivam juntos em ambientes distintos.

Um segundo ponto é que “Esses animais guardam muitas lembranças, inclusive sensoriais, como o cheiro de uma roupa ou o rosto de um humano. Por exemplo, eles conseguem se lembrar de treinadores que os maltrataram no passado e guardam as

---

<sup>29</sup>Disponível em: <http://ranchodosgnomos.org.br/>. Acesso em: 08 nov. 2015.

<sup>30</sup>Disponível em: <http://ranchodosgnomos.org.br/boletim/colunabio15.htm>. Acesso em: 08 nov. 2015..

mágoas.”<sup>31</sup> Neste sentido, ao trabalharmos com a percepção sensorial crítica pela vivência dos alunos perante o elefante, gostaríamos que os alunos-jogadores registrassem em suas memórias corporais as percepções críticas que iam sendo adquiridas durante o jogo, as quais serão fundamentais para a relação dos alunos com o pertencimento ao espaço em que habitam.

Quando pensamos sobre a ocupação depredatória dos alunos nos espaços escolares da EMTIPSA, refletimos sobre a possibilidade, em um jogo teatral com o princípio de sinestesia autônoma, de os alunos poderem sentir o espaço em que estão inseridos por meio da experimentação de um corpo diferente, propiciando, relações diversas desses alunos com o ambiente escolar. Além disso, poder-se-ia propor aos alunos, como corpo de um elefante, habitar diversos locais em diferentes ocasiões, como: o elefante está em uma selva e se depara com um imenso formigueiro, ou ocasiões do próprio dia a dia do animal, como tomar banho, se alimentar, entre outros. Em se tratando de diferentes contextos, como seria um corpo do elefante, grande, habitando o ambiente escolar? Ele causaria tantos estragos como as mãos dos alunos tem causado na EMTIPSA?

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a mão humana que depreda e ao mesmo tempo pode se ferir, sendo tal questão analisada nas iconografias dos atos depredativos dos alunos na EMTIPSA, notamos a semelhança da mão com a tromba do elefante, segundo o *site* da revista Superinteressante “a tromba é quase tão ágil quanto a mão humana”<sup>32</sup>. Nessa perspectiva, visamos buscar essa agilidade presente na tromba do elefante, como possível agente de depredações, em diferentes ambientes.

Tendo como objetivo (re)significar uma tromba que depreda, em uma que se permite deixar de ser depredatória e ser capaz de modificar o ambiente escolar, promovendo uma relação de ensino-aprendizagem com as ações e posicionamentos críticos desses alunos.

Assim, quando realizamos o laboratório cênico com os alunos, apresentamos nossos objetivos a eles, reforçando e lembrando que, por meio dos laboratórios, das iconografias registradas e das discussões que fossem geradas, iríamos criar uma *performance e-arte-educativa*, a qual foi intitulada *Protesto Escolar*. Tal

---

<sup>31</sup>Disponível em: <http://www.robolaranja.com.br/10-fatos-que-tornam-elefantes-e-humanos-muito-parecidos/> Acesso em: 08 nov. 2015.

<sup>32</sup>Disponível em: <http://super.abril.com.br/ciencia/elefantes-tem-medo-de-ratos>. Acesso em: 07 nov. 2015.

*performance* ocorreria em algum espaço, a ser determinado, por nós e os alunos, da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Para tanto, detalharemos e analisaremos a segunda ação *e-arte-educativa*, denominada *Laboratório cênico*, a qual foi dividida em duas etapas (ver Figura 24), a fim de posicionar como tal laboratório foi o eixo motriz da *performance* Protesto Escolar.

### **3.1.2.1 Aquecimento para a sensibilização crítica dos sentidos.**

A segunda ação *e-arte-educativa*, denominada *Laboratório cênico*, como já anunciado, possui duas etapas (ver Figura 24). Neste subtópico apresentaremos a primeira etapa, sendo denominada *Aquecimento para a sensibilização crítica dos sentidos*.

Tal etapa visa aquecer os corpos dos alunos perante o *Jogo Crítico do Sentidos*. A importância e a escolha de tal abordagem metodológica converge com o fato de tal jogo teatral se utilizar da sensibilidade crítica dos alunos-jogadores para compreenderem aquilo que eles estavam construindo por meio das pesquisas iconográficas.

Por essa ótica, o jogo teatral não deve ser visto apenas do ponto de vista lúdico, sem o viés da criticidade, tampouco deve ser utilizado como metodologia sem nenhum fim, apenas para preencher aulas, assim como foi identificado e analisado nos vídeos do YouTube nos Capítulos 1 e 2. O jogo teatral possibilita ao aluno estar em contato com os outros integrantes, para juntos alcançar algum objetivo e um conhecimento teatral. A experiência torna-se o ponto-chave desse aprendizado, que se baseia nas relações múltiplas que o jogador pode vivenciar durante o jogo teatral, tendo como experiência central, nessa intervenção, a relação espaço-corpo-indivíduo crítico.

Tendo como base esse pensamento teatro-educativo, iniciamos o *Jogo Crítico dos Sentidos* com os alunos primeiramente andando pelo espaço, observando-o, atentando para a instrução de como esse espaço exercia influência em seus corpos. Após os olhares e a busca pela concentração, pois o olhar com intenção não é vago, mas está atento aos detalhes, partimos para outras sensações. Pedi aos alunos que escolhessem um lugar da sala e se deitassem. Assim, o segundo sentido a ser utilizado seria a audição. Fomos, então, dando algumas instruções, como (sempre respeitando o tempo desses alunos, dando um intervalo entre uma questão e outra): tentem ouvir todos os ruídos presentes nesse ambiente e fora dele, tentem ouvir o som mais longínquo. Os alunos não deveriam responder neste momento, mas guardarem esses registros em seus corpos e em suas lembranças.

Posteriormente, sentimos o chão, a roupa, o ambiente, por meio do tato. Depois dessas sensações já citadas, tentamos sentir variados cheiros que estariam neste ambiente, buscando imaginar o que poderiam ser essas coisas. e vemos que estamos conectados a ele.

Esse aquecimento, o qual propunha a percepção crítica dos alunos, era necessário para que eles pudessem sentir com seus corpos os cheiros, o tato, o que eles viam e escutavam. Assim, por meio desses corpos mais conectados em si, passassem a vivenciar esse ambiente escolar, sendo esta a Etapa 2 do Laboratório cênico.

Na próxima etapa da segunda ação denominada *Vivência do jogo cênico do elefante*, essas vivências passam de uma descoberta sensorio- crítica pessoal, para uma experiência de percepção crítica em grupo, social, a fim de (re)significar os ambientes que esses corpos atuam todos os dias por meio do *Jogo Crítico dos Sentidos*.

### **3.1.2.2 Vivência do jogo cênico do elefante.**

Nessa segunda etapa do Laboratório cênico, denominada *Vivência do jogo cênico do elefante*, propomos que os alunos, a partir do aquecimento sensorio-crítico propiciado pelo *Jogo Crítico dos Sentidos* na Etapa 1, emprestassem seus corpos para a vivência de um elefante, para terem consciência de seus próprios corpos, a fim de possibilitar a (re)significação dos atos depredativos desses alunos identificados na EMTIPSA.

Neste sentido, corroboramos Spolin (2005), a qual afirma que nos jogos teatrais deve-se evitar a ilustração e primar pela organicidade, ou seja, o jogo deve impulsionar o aluno a se posicionar como personagem e, ao mesmo tempo, enquanto realizador de ações (ele realmente crê que seu corpo ficou grande como um elefante e ele está andando pela escola realizando ações em tal ambiente), e não apenas como ilustrador de uma ação (ele não crê no objeto e na cena, apenas finge, por meio de movimentos estereotipados que é um elefante).

Essa preocupação na organicidade da ação pode possibilitar uma posição crítica, e o jogador vir a ser um investigador de seu próprio conhecimento. Dessa forma, ele não deixa de investigar como aluno, mas permite-se vivenciar enquanto elefante por meio das ações cênicas.

Neste viés, apresentar-se-á a dimensão da representação real e não ilustrada que compõe este personagem. Essa dimensão da representação real estará pautada na

investigação cênica dos alunos frente ao foco do jogo teatral, visando a uma (re)significação dos mesmos perante os atos naturalizados identificados na EMTIPSA, por meio da vivência de um elefante. Tal vivência perpassaria diferentes contextos ambientais, para que os alunos fossem registrando as ações desse elefante nesses locais.

Após a Etapa 1 do Laboratório cênico, denominada *aquecimento para a sensibilização criticados sentidos*, os alunos ainda permaneciam deitados quando lhes foi proposto que imaginassem seus corpos ganhando uma dimensão diferente e adquirindo características do elefante: patas, trombas, olhos e boca de elefante. Solicitamos, ainda no chão, que os alunos iniciassem movimentos como se fossem esse animal e, conseqüentemente, sentindo o peso, a dimensão, a pele e, quando sentissem vontade, fossem se levantando aos poucos. Após ressaltarmos a vida em sociedade dos elefantes, fomos propondo várias vivências sociais com este animal, como comer, tomar banho, afundar na lama, brincar com uma bola, e também alguns ambientes variados, como: um lugar frio, um deserto, um formigueiro, em uma jaula, entre outros.

Fomos nos (re)conhecendo aos poucos como elefantes e pertencentes a esses ambientes diferentes. Instruímos, então, que a vivência do elefante passaria para o ambiente escolar, sempre ressaltando que os alunos mostrassem tais locais por meio de ações. Como seria esse grande corpo vivendo em uma sala de aula, no recreio? Como ele reagiria diante de tantas depredações? O elefante passaria por esses locais destruindo tudo como fazem os alunos?

Ao final propusemos que seus corpos fossem voltando ao normal e que eles fossem percebendo as variações que iam ocorrendo e que registrassem essas variações. Quando eles voltaram à sua postura “natural”, fizemos uma roda e fomos avaliar o que foi feito. Iniciei com alguns questionamentos referentes à Etapa 1 – do aquecimento, a fim de captar como os alunos buscaram a percepção crítica sensória pessoal por meio da visão, audição, olfato e tato.

Surgiram, a partir dessa primeira avaliação, questões pontuando a vivência dos alunos perante a Etapa 2: Como era adquirir um novo corpo, com dimensões tão diferentes como as de um elefante? Alguns responderam que viram seus pés crescerem, que ficaram pesados e havia pouco espaço para eles andarem. Ressaltaram que na lama seus corpos afundavam e que os corpos modificavam assim que o ambiente mudava. Também aprontaram o fato da descoberta em grupo, em que, como elefantes, brincavam com bolas, tomavam banho com o auxílio da tromba.

Quando questionamos sobre o corpo do elefante na escola, muitos apontaram que por ser grande não caberia na sala de aula, ou, se entrasse, sairia derrubando as mesas, carteiras, destruindo o ambiente escolar. Mas atentaram ao fato de que o elefante causaria estragos pelo seu tamanho e não porque gosta de destruir a escola, como fazem os alunos.

Mas o que havia de semelhante do corpo do elefante com o de vocês? Eles responderam o olho, a boca e a tromba (Vídeo 1 – Anexo C – entre 0,13 segundos até 0,23 segundos), que se parece com nossas mãos e pernas. Então, Leandro levanta o dedo e diz: “É, mas o elefante usa a tromba para sua sobrevivência e nós utilizamos nossas mãos para a destruição”.<sup>33</sup> E outros assim se manifestaram: “É, e esse é nosso ambiente e não gostamos de ser parte de um ambiente do jeito que está”.<sup>34</sup> “Eu senti meu corpo como se fosse esse lugar, e quando virei elefante fiquei pesada e me adaptava ao espaço como a gente (Vídeo 1 – Anexo C – 0,23 segundos até 0,33 segundos).

Por meio do registro das iconografias e do laboratório cênico, os alunos conseguiram conectar, por meio dos diálogos reflexivos que ocorreram no momento de avaliação do *Jogo Crítico dos Sentidos*, o que eles viram em relação ao ambiente escolar da EMTIPSA. Vivenciaram, portanto, significativamente esses questionamentos, nessa intervenção, mediados pelo foco do jogo teatral. Assim como pontua Koudela (1998, p. 78), esses alunos conseguiram transpor cenicamente, em forma de expressão, o que lhes causava incômodo no ambiente escolar:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade.

Neste caso, o *Jogo Crítico dos Sentidos* foi o fio condutor, que possibilitou uma aprendizagem corpórea a esses alunos de forma significativa, carregada de experiências que, posteriormente, seriam a essência da *Performance Protesto Escolar* que realizaríamos, sendo como o corpo que habita no ambiente é também influenciado por esse ambiente.

Vale ressaltar que o laboratório cênico, aqui relatado, teve sequência com os outros interventores desta pesquisa: Eurim Pablo,<sup>35</sup> Elaine Izabel<sup>36</sup> e João Marcos Canedo,<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Fala não registrada no vídeo, realizada em um momento anterior à filmagem.

<sup>34</sup> Fala não registrada no vídeo, realizada em um momento anterior à filmagem.

<sup>35</sup> O professor Eurim Pablo também é mestrando em Performances Culturais e orientado pela professora Fernanda P. da Cunha. O seu trabalho, nesta intervenção, pauta-se em uma *performance* dança-educativa crítica, visando que os alunos representassem os questionamentos aqui levantados para o corpo que dança.

cada um com o foco em seu objeto de pesquisa. Nossa intervenção pedagógica foi desenvolvida antes das demais. Percebemos como o diálogo dos alunos foi se desmembrando para: “Este ambiente é como o meu corpo, devemos cuidar dele”. “É neste local que passo a maior parte do dia e queremos melhorias”.

Compreendemos que a sensibilidade adquirida com o *Jogo Crítico dos Sentidos* possibilitou aos alunos-jogadores a vivência de uma experiência consumatória perante as situações problemas que iam aparecendo no jogo teatral. O aprendizado e a percepção do aluno sobre o espaço proporcionaram a (re)significação desse local para um local de possíveis mudanças. Assim, por ser uma experiência significativa, possibilitou um novo olhar dos alunos para a EMTIPSA e, paralelamente, uma mudança com a representação cênica desses alunos. Nesse contexto, a experiência significativa do aluno, potencializada pelo foco do *Jogo Crítico dos Sentidos*, relacionou sujeito-espaço de forma crítica e consciente, capacitando ao aluno-jogador ressignificar tanto o seu olhar para a EMTIPSA quanto para o teatro de forma vivencial.

Após essa rica e questionadora percepção dos alunos, cabe-nos pontuar a importância de se conhecer o local em que tiveram início nossas inquietações pedagógicas sobre o ambiente escolar e sua relação entre público e privado. Trata-se da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás - EMAC / UFG, instituição que abriga o grupo de pesquisa coordenado por Fernanda P. da Cunha denominado *e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço*.

### **3.1.3 Comparações iconográficas entre EMTIPSA e EMAC.**

Enquanto terceira ação *e-teatro-educativa* (como podemos ver na Figura 24), sendo denominada *Registro iconográfico dos alunos na EMAC*, levamos os alunos para o espaço físico da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, para que eles percebessem as possíveis diferenças e semelhanças que encontrariam neste local com os seus questionamentos pontuados na escola. As fotos foram bem específicas, pontuando algumas semelhanças com as categorias que criaram ao fotografar a EMTIPSA, porém destacaram

---

<sup>36</sup> A professora Elaine Izabel também é mestranda em Performances Culturais e orientada pela professora Fernanda P. da Cunha. Seu objeto de pesquisa nesta intervenção é a relação da cultura digital com a tradicional, envolvendo aspectos do “facebanheiro”, como apontado pelos alunos em relação ao Facebook.

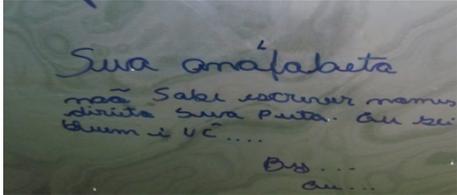
<sup>37</sup> O professor João Marcos Canedo está finalizando sua graduação em Artes Cênicas e também integra o grupo de pesquisa *e-arte-educação crítica* coordenado pela professora Fernanda P. da Cunha. Seu trabalho traça uma relação entre o uso do espaço público e do privado.

que a faculdade é bem mais limpa e cuidada. Ressaltamos que a EMAC quando foi visitada pelos alunos, não estava tão limpa, assim como podemos verificar na Figura seguinte, mas comparada à sujeira e à depredação presentes na EMTIPSA, foi considerada por eles mais limpa e cuidada

Alguns pontos evidenciados pelos alunos da EMTIPSA como semelhantes foram as pichações, a depredação, o lixo e a sujeira dos banheiros, demonstrando olhares aguçados e críticos perante os detalhes. Por meio das iconografias, os alunos das turmas Gs conseguiam registrar aquilo que mais os incomodava na EMAC/UFG. Eles pontuaram temas pertinentes e que se relacionavam com o ambiente escolar em que eles conviviam, que é a EMTIPSA. Apontaram que na faculdade também se encontravam depredações, pichações. Observaram que nas paredes pichadas, assim como evidenciado nas imagens abaixo, não havia tantos xingamentos como em sua escola. E as que encontraram eram frases de músicas, palavras de protestos, piadas, entre outros.

Como ressaltado, algumas iconografias<sup>38</sup> registradas pelos alunos das turmas Gs na EMAC, apresentam categorias semelhantes ao que eles registraram na EMTIPSA, como podemos ver na figura abaixo.

**Figura 26 - Comparações iconográficas entre EMTIPSA e EMAC.**

Categoria	Imagem na EMTIPSA	Imagem na EMAC
<p><b>Pichação</b></p>	 <p>Imagem 1 – Pichação Foto: Maria Regina da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013.</p>	 <p>Imagem 1 - pichação Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Tema: Falta de respeito e descaso com o bem escolar.</p>
<p><b>Pichação</b></p>	 <p>Imagem 2 – Pichação Foto: Aluna Beatriz da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013.</p>	 <p>Imagem 2 - Pichação Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Tema: Falta de respeito e descaso com o bem escolar.</p>

<sup>38</sup>Os registros feitos neste local encontram-se integralmente no Anexo C desta dissertação.

<p><b>Pichação</b></p>	 <p>Imagem 3 – Pichação Foto: Aluna Vitória da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013.</p>	 <p>Imagem 3 - pichação Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Tema: Falta de respeito e descaso com o bem escolar.</p>
<p><b>Descaso com o bem escolar</b></p>	 <p>Imagem 4 – Descaso com o bem escolar. Foto: Aluna Andressa da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Junho de 2013.</p>	 <p>Imagem 4 – Descaso com o bem escolar. Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Tema: Falta de respeito e descaso com o bem escolar</p>

Como podemos verificar, o tema mais recorrente nas imagens foi a categoria pichação, tanto na EMAC quanto na EMTIPSA (imagens 1, 2 e 3). O descaso com o ambiente escolar é apresentado tanto na imagem 4 da EMTIPSA quanto da EMAC, sendo pontuado, pelos alunos, referindo-se à imagem 4 da EMAC, que, o fato de as lâmpadas estarem nesse estado não é uma ação dos alunos frente ao ambiente escolar, mas de descaso público de quem deveria cuidar dessa faculdade, ao contrário da EMTIPSA.

Pudemos perceber que os alunos criavam um pensamento crítico e questionador não apenas em seus ambientes, como também passavam a olhar os lugares de uma forma diferenciada, autogovernativa. Diante desse fato, podemos evidenciar que a experiência foi significativa e tornou-se conhecimento para esses alunos. Ressaltamos ainda o fato de como o *Jogo Crítico dos Sentidos* permitiu uma *desordem*, uma (re)significação quanto à percepção corporal e dos sentidos críticos dos estudantes em questão com a relação comparativadesses ambientes. Eram corpos atuantes em diferentes ambientes.

Nota-se que mesmo a faculdade apresentando também situações depredativas realizadas pelos acadêmicos, ela era um espaço idealizado pelos alunos das turmas Gs, que viam este novo ambiente escolar de forma mais poética. As pichações, as escritas nas paredes, por serem músicas, poesias e não serem ofensivas, não eram consideradas, por eles, tão depredativas quanto os atos realizados na EMTIPSA.

### **3.2 O branco incomoda: identificação de expressões simbólicas na EMTIPSA.**

Após a realização das 3 ações *e-arte-educativas*, em que o *Jogo crítico dos Sentidos* era potencializador dos questionamentos cênicos acerca do ambiente escolar, e do registro das iconografias da EMAC/UFG em que os alunos apontavam por meio de fotos depredações semelhantes e diferentes das encontradas na EMTIPSA, vivenciamos um momento de avaliação crítica dos jogadores-estudantes quanto às intervenções pedagógicas realizadas até o momento.

Os alunos apontaram, durante esta avaliação (Vídeo 1 – Anexo C, 1 minuto e 18 segundos até 1 minuto e 25 segundos), que o branco incomodava os alunos que escreveram nessas paredes, ou seja, que as pessoas têm a necessidade de escrever, de pichar, pois o branco as incomodava. A partir dessa constatação, propusemos um diálogo reflexivo acerca de como transpor esse incômodo diante do branco para a *Performance Protesto Escolar*. Deveríamos expressar cenicamente nossos questionamentos em face dos dois ambientes escolares fotografados e analisados: a inter-relação EMTIPSA e a EMAC, e como este branco incomodava seus corpos, que também eram partes integrantes desses ambientes, assim como vivenciamos no *Jogo Crítico dos Sentidos*.

Quando os alunos referiram-se ao branco em outro sentido, não baseado somente na cor, mas como uma representação simbólica do que pode vir a incomodar as pessoas que realizam as pichações nas duas instituições acima referenciadas, pontuamos que havia, nesse momento, a construção de um pensamento simbólico desses alunos consoante alguns apontamentos que perceberam no ambiente escolar.

Segundo Terezinha Losada (2011, p. 34), o filósofo norte-americano Charles Sander Pierce, que “desenvolveu a Teoria Semiótica para discutir como ocorre o conhecimento, não como prerrogativa da filosofia ou da ciência, mas os processos cognitivos de modo geral”, defendeu que a dimensão simbólica humana se divide em três fases: a primeiridade, que é o primeiro contato com o objeto em si (sendo denominado por Pierce de objeto dinâmico); a secundidade, que é o momento de conflito entre a pessoa e o objeto, buscando aderir a este um significado; e a terceiridade, que é o momento em que damos uma nova representação a este objeto (denominado por Pierce de objeto imediato), sendo o momento do conhecimento.

Aliando a dimensão simbólica de Pierce às atividades pedagógicas realizadas e aos apontamentos dos alunos de que o “branco incomoda”, percebemos que a primeiridade ocorreu quando os alunos registraram inicialmente os primeiros cenários depredados, buscando detalhar quais eram seus olhares em relação ao que lhes incomodava no ambiente

escolar, tanto da EMTIPSA quanto da EMAC. A secundidade foi o momento do conflito, durante as intervenções pedagógicas realizadas com o *Jogo Crítico dos Sentidos*, em que este ato depredativo tornou-se uma questão simbólica: há a pichação, pois o branco incomoda – o que incomoda seus corpos, seus sentidos? A terceiridade irá ocorrer na próxima etapa, que detalharemos mais à frente, em que a experiência estética, a representação simbólica dos atos depredativos e do branco que incomoda, irá se consumir na *Performance Protesto Escolar*.

Vale ressaltar que as relações sistêmicas cognitivas, não acontecem de forma tão linear como apresentamos, entretanto, por uma questão pedagógica, enalteçemos a primeiridade, secundidade e terceiridade de uma forma mais sistêmica. Essa inter-relação ocorre concomitantemente em todo o processo.

Imersos nessas fases simbólicas, os alunos expressaram, no processo teatro-educativo, que gostariam que seus corpos fossem esse ambiente branco, em que a representação cênica desse incômodo estaria em seus corpos atuantes, a fim de causar estranhamento em quem passasse pelo local. Soma-se a esse dado o fato de os alunos-jogadores pontuarem temas que mais os instigaram, as pichações e mau uso do espaço público, as depredações e o que intitularam como “facebanheiro“, o qual merece uma atenção especial, pois foi o dado simbólico, aliado ao “branco que incomoda”, que deu início à *performance e-arte-educativa* realizada, intitulada Protesto Escolar.

### **3.2.1 Dos espaços em branco: do banheiro público ao “facebanheiro”**

O tema “facebanheiro” surgiu durante a primeira ação *e- arte-educativa*, denominada *Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA*, durante a análise das iconografias do ambiente escolar destes estudantes, quando estávamos categorizando as iconografias em temas, assim como pontuado anteriormente. Nesse momento, um aluno comparou o banheiro de sua escola com o Facebook, ressaltando que em ambos os lugares, tanto no “facebanheiro” quanto no Facebook, as pessoas registram alguns pensamentos, ofensas, palavrões e que outras pessoas comentam ou dão suas opiniões. A iconografia que suscitou essa discussão acerca dos “*faces*” é a disposta na Figura 27, que segue:

**Figura 27- Registro iconográfico do Facebanheiro.**

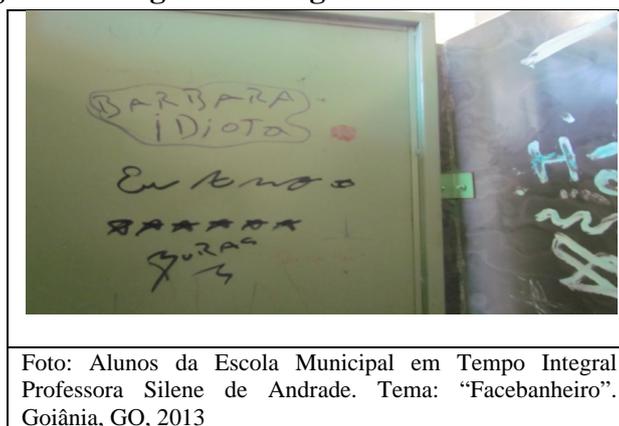


Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Tema: “Facebanheiro”. Goiânia, GO, 2013

Por meio dessa iconografia, percebemos alguns registros feitos pelos alunos geralmente para ofenderem-se, como apontado nas falas dos estudantes (Vídeo 1, no intervalo entre 1 minuto e nove segundos e 29 minutos e dezesseis segundos, Anexo C). Refere-se a frases muitas vezes sem autoria, diferentemente do Facebook, em que seu autor aparece nas publicações. Nesse sentido, há uma relação integradora entre os aspectos sociais e culturais que se apresentavam nesse ambiente escolar, com as dimensões simbólicas criadas pelos alunos (“facebanheiro” e o branco que incomoda) com a página do Facebook, acessada frequentemente por nós, teatro-educadoras, e pelos alunos em questão.

Nesse contexto, a cultura intermediária consiste em processos de comunicação, em que não há distinção entre a “realidade” e a representação simbólica, formando, juntas e associadas, a cultura digital. Para Castells (1999, p. 459), sempre vivemos em uma sociedade em que há representações simbólicas e, por conta disso, a realidade sempre foi virtual:

Portanto, a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica. [...] Todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos. E na comunicação interativa humana, independentemente do meio, todos os símbolos são, de certa forma, deslocados em relação ao sentido semântico que lhe são atribuídos. De certo modo, toda realidade é percebida de maneira virtual.

As manifestações simbólicas dos alunos das duas turmas G’s, expressas por meio das inter-relação das linguagens – dos diálogos reflexivos, o *Jogo Crítico dos Sentidos*, registro das iconografias, tanto da EMTIPSA quando da EMAC –, criou uma realidade virtual mediada por atos e ações simbólicas. Essas manifestações foram registradas, primeiramente, neste trabalho, por meio do “facebanheiro” e do “branco que

incomoda”. Neste caso, o ensino *e-arte-educativo* pauta-se nessa relação entre o que ocorre nos universos digital (Facebook) e não digital (pichação no banheiro da escola).

Pontuar um ambiente *e-arte-educativo* é perceber que o aprendizado ocorre, mediado pela cultura digital, de forma crítica e possibilitando uma visão não massificada. Portanto, quando o aluno consegue inter-relacionar o espaço midiático com o espaço físico da escola, lhe é permitido sair de sua condição rotineira perante os atos depredativos e passa a refletir sobre o suposto problema: se posicionar cenicamente e midiaticamente em face desses atos de depredação.

A ideia desses pequenos *performers* passa, então, a também integrar a cibercultura, mediante um trabalho mais específico e detalhado com a professora Elaine Izabel. Essa educadora realizou oficinas intermidiáticas com o Facebook, registrando os questionamentos desses alunos por meio da internet.<sup>39</sup> Por meio dessa abordagem, foram questionados, junto aos alunos, pontos-chave da discussão: Será que no Facebook as pessoas registram mesmo o que pensam como no “facebanheiro”? O que mais se registra em ambos os locais? As pessoas assumem a autoria de suas falas? Essas inquietações foram propostas pela professora Elaine e ao mesmo tempo pelos próprios alunos, que comentavam que no “facebanheiro” não havia uma autoria certa, as pessoas assinavam outros nomes para causar brigas e conflitos entre amigas e amigos e que no Facebook as pessoas eram cautelosas em seus comentários, pois lá elas assumiam o que falavam (Vídeo 1, intervalo de 1 minuto e nove segundos a 29 minutos e dezesseis segundos, Anexo C1).

Com vistas a essas inquietações e ao registro dos posicionamentos dos alunos, a professora de dança Elaine realizou um projeto com os alunos, criando uma página no Facebook, denominada Protesto Escolar, conforme podemos ver na Figura 28, que segue.

---

<sup>39</sup>Esta página do Facebook encontra-se no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/protestoe?fref=ts>

**Figura 28- Página criada no Facebook como forma de protesto escolar.**



Na referida página, os alunos registraram suas opiniões e muitos dos que já foram ofendidos nesse “facebanheiro” também comentavam o que pensavam e postavam fotos. Uma aluna relacionou na página virtual Protesto Escolar uma música dos Titãs, que se chama *Pelo avesso*,<sup>40</sup> com a intervenção pedagógica que estávamos fazendo na EMTIPSA, como segue (Figura 29):

**Figura 29- Vídeo postado por aluno referenciado ao tema depredação escolar.**



Segue a letra da referida música:

<sup>40</sup> Letra e música disponíveis em: <http://letras.mus.br/titas/77925/>. Acesso em: 30 jul. 2013.

Pelo Averso -Titãs

Vamos deixar que entrem?  
 Que invadam o seu lar?  
 Pedir que quebrem  
 Que acabem com seu bem-estar?  
 Vamos pedir que quebrem  
 O que eu construí pra mim?  
 Que joguem lixo  
 Que destruam o meu jardim?  
 Eu quero o mesmo inferno  
 A mesma cela de prisão – a falta de futuro  
 Eu quero a mesma humilhação – a falta de futuro  
 Vamos deixar que entrem?  
 Que invadam o meu quintal?  
 Que sujem a casa?  
 E rasguem as roupas no varal?  
 Vamos pedir que quebrem  
 Sua sala de jantar  
 Que quebrem os móveis  
 E queimem tudo o que restar?  
 Eu quero o mesmo inferno  
 A mesma cela de prisão – a falta de futuro  
 Eu quero a mesma humilhação – a falta de futuro  
 Eu quero o mesmo inferno  
 A mesma cela de prisão – a falta de futuro  
 O mesmo desespero

Vamos deixar que entrem  
 Como uma interrogação?  
 Até os inocentes  
 Aqui já não têm perdão  
 Vamos pedir que quebrem?  
 Destruir qualquer certeza  
 Até o que é mesmo belo  
 Aqui já não tem beleza  
 Vamos deixar que entrem?  
 E fiquem com o que você tem?  
 Até o que é de todos  
 Já não é de ninguém  
 Pedir que quebrem?  
 Mendigar pelas esquinas  
 Até o que é novo  
 Já está em ruínas  
 Vamos deixar que entrem?  
 Nada é como você pensa  
 Pedir que sentem  
 Aos que entraram sem licença  
 Pedir que quebrem  
 Que derrubem o meu muro  
 Atrás de tantas cercas  
 Quem é que pode estar seguro?  
 Eu quero o mesmo inferno  
 A mesma cela de prisão – a falta de futuro  
 O mesmo desespero

41

Nota-se que os alunos, por meio desta página no Facebook, estavam relacionando os seus questionamentos com outras formas de manifestação simbólica, que se aproximavam com o que eles queriam expressar. A letra da música, assim como referido pelos alunos, representava musicalmente o que eles queriam gritar, falar para toda a escola, valorizando o seu ambiente escolar e também a si próprios, na condição de pertencentes e integrantes desse ambiente, como podemos ver nos trechos: “Vamos deixar que entrem?/Que invadam o meu quintal?/ Que sujem a casa?/ E rasguem as roupas no varal?/ Vamos pedir que quebrem/ Sua sala de jantar/ Que quebrem os móveis/ E queimem tudo o que restar?”

Neste trecho, em específico, o grito é pelo respeito ao espaço, como se dissessem: “Acordem! Estão destruindo o nosso espaço”. Como vimos, os alunos já conseguiam buscar outros registros simbólicos, além dos trabalhados nas nossas intervenções pedagógicas, com os quais se identificavam e por meio dos quais demonstravam seus anseios, desejos. Neste caso, os registros simbólicos “conectam, de modo contínuo, a experiência concreta e o pensamento abstrato” (LOSADA, 2011, p. 223).

Além dessa música, os alunos estavam relacionando vários tipos de *e*-meios de comunicação interligados com seus questionamentos na EMTIPSA, usando *gifs*, imagens,

<sup>41</sup>Disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/77925/>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

fotos tiradas da escola com dizeres colocados acima da foto, entre outros. Criavam, assim, laços com o que viam na cultura digital em prol de um conhecimento reflexivo e questionador. Cunha (2008, p. 201) aponta o objetivo central dessa relação e-Arte/Educativa:

Deste modo, é a estrutura sistêmica de uma abordagem e-arte/educativa, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, com base na capacidade autônoma de ler/interpretar os códigos culturais no universo digital e, assim, valorizar a identidade no contexto do seu (re)conhecimento cultural.

Quanto a esse objetivo postulado por Cunha (2008), percebemos como os alunos foram se posicionando criticamente, inclusive perante a cultura digital. Refere-se a um movimento em que se associam os aparatos midiáticos às suas questões culturais: de um corpo que pertence a um local que lhes incomoda e que há a necessidade de se expressar cenicamente perante tais inquietações.

### **3.3 Das dimensões simbólicas inter-referenciadas entre EMTIPSA e EMAC à representação simbólica performática.**

Assim como pontuamos, as duas dimensões simbólicas inter-conectadas, que foram as pioneiras para a criação da *performance e-arte-educativa*, junto aos alunos, foram: “o branco incomoda” e o “facebanheiro”. Ressaltamos que esses dois registros foram inter-conectados pelo processo criativo e simbólico dos estudantes no espaço da EMTIPSA. Atos rotineiros dos alunos, como escrever e comentar nas portas dos banheiros e pichar as paredes (“o branco incomodava”), ganharam um olhar mediado pelo símbolo, ou seja, o olhar para o uso comum desses ambientes passou a ser mais significativo, por ser um olhar reflexivo e abstrato desses alunos-jogadores. Gombrich (1986, p. 337) assim assinala: “Toda comunicação humana se faz através de símbolos, através do veículo de uma linguagem”.

Quando iniciamos os primeiros apontamentos, junto aos alunos, de como seria nossa *performance e-arte-educativa*, levantamos algumas possibilidades como: e se deixássemos as pessoas registrarem suas inquietações em nossos corpos? E se o chamássemos de *facecorpo*? Poderiam nos arremessar balões ou pregar desenhos, palavras em nossos corpos? E assim foi nascendo a *performance Protesto Escolar* que seria realizada no *hall* da EMAC.

A opção por esse espaço tem a ver com o fato de ser amplo, ter grande transitividade e ocupação dos alunos da Escola de Música e Artes Cênicas. Isso permitiria

fazer chegar à Universidade uma reflexão acerca do espaço escolar desses alunos. Os alunos das duas turmas G's colocariam em reflexão, por meio de representações cênicas, os seus questionamentos diante desse espaço escolar e, ao mesmo tempo, trariam ao público uma reflexão sobre os próprios atos nesses espaços escolares, seja na EMAC ou em outro espaço da UFG.

Apontamos a necessidade de um corpo associado ao espaço, que neste caso seria o *hall* da EMAC. Lembramos aqui que tal ambiente foi visitado e fotografado anteriormente pelos alunos. Tivemos como ideia inicial um *facecorpo*, que dialogasse tanto com a página no Facebook – *Protesto Escolar* – criado por eles junto com a professora Elaine, quanto com o “facebanheiro” conectado a essa parede. Os alunos-*performers* de branco (cor da maioria das paredes do *hall* da EMAC) se posicionariam, como enraizados nas paredes, deixando claro que seus corpos pertenciam àquele espaço.

Dessa forma, as duas dimensões simbólicas inter-conectadas, o “facebanheiro” e o “branco que incomoda”, seriam as potencializadoras de tal *performance*. O “facebanheiro” seria representado cenicamente pelo *facecorpo* e o “branco que incomoda” pelas roupas brancas e pelos corpos dos alunos dispostos nas paredes do *hall* da EMAC. Neste caso, aponta-se para a terceiridade referenciada por Pierce, em que o objeto passa a ter um novo sentido, sendo referenciado como um novo conhecimento para estes estudantes, assim como aponta Losada (2011, p. 224):

Por fim, a terceiridade é a esfera das regras e convenções, momento em que todo aquele processo imaginativo e experimental transforma-se em conceitos, os quais podem se mover de modo autônomo em nossa mente, como puro pensamento abstrato.

Isto posto, os transeuntes disporiam de tintas, pincéis, papéis, canetões, fitas, para que fixassem seus questionamentos com o que lhes incomodava na UFG nos corpos desses alunos-*performers*. A ideia inicial de haver balões para que as pessoas jogassem nos alunos foi abolida, em virtude do cuidado com a tinta nos olhos das crianças. Para substituir esse intento inicial, foi pensada em conjunto outra solução, qual seja, enquanto os alunos performavam a primeira parte, que era a do *facecorpo*, outros iriam percorrer todos os espaços da EMAC com balões com tintas coloridas para que os alunos da EMAC escrevessem nestes balões suas indignações. O seguinte tópico orientou a atividade: “Registre no balão o que mais lhe incomoda na EMAC ou no seu espaço de estudos da UFG”.

Ao final, com esses balões, realizaríamos um *jogo cênico*, em que os alunos em círculo gritariam, um a um, o que estava escrito no balão e o estourariam no colega, como se ele fosse o espaço, o ambiente da indignação (o ensaio desta parte da *performance* encontra-se no Vídeo 2, Anexo C).

Entre esses dois momentos da *performance Protesto Escolar* ocorreria a intervenção realizada pelo professor Eurim, que resultou em uma dança crítica da música “Gangnam Style”<sup>42</sup> do cantor Psy, mesclada com fotografias corporais do nojo e de problemas apontados pelos alunos, como comida no chão do banheiro, vasos sem dar a descarga, entre outros. A escolha dessa música deu-se a partir de um trabalho anterior que realizamos no grupo de pesquisa *e-Arte-Educação crítica no ciberespaço*, em que procedemos a um levantamento dos vídeos mais executados naquele momento (início de 2013). Por meio dessa intervenção, o professor Eurim pretendia aproximar aquilo que os alunos compreendiam de “passos criados pela mídia” e os de sua autoria, podendo se utilizar daquilo que já existia para representar as problemáticas da cultura identificadas na EMTIPSA.

### 3.3.1 *Performance Protesto Escolar: dos questionamentos à representação cênica*

Neste subtópico nos atentaremos a identificar e analisar a realização da *performance e-arte-educativa*, denominada por nós e os alunos da EMTIPSA de *Protesto Escolar*, que ocorreu dia 28 de junho de 2013 no período das nove horas às dez e trinta minutos no *hall* da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Vale ressaltar que nos tópicos anteriores analisamos as três ações *e-arte-educativas* que foram o eixo norteador para a realização da *performance* aqui referenciada, sendo elas: *Registro iconográfico dos alunos na EMTIPSA*; *Laboratório cênico* e *Registro iconográfico dos alunos na EMAC*. Destacamos que dessas ações *e-arte-educativas* surgiram duas dimensões simbólicas inter-conectadas: *facebanheiro* e o “branco incomoda”.

Tais dimensões simbólicas surgiram da bagagem vivencial dos alunos e por meio de nossa mediação pedagógica frente à cultura digital foram a base para os três momentos que compõem a *performance Protesto Escolar: Facecorpo, performance Dança educativa e Jogo cênico*, os quais serão apresentados neste tópico. Ressaltamos que esses três momentos que compõem a *performance Protesto Escolar* estavam interligados e visavam

---

<sup>42</sup> A música e o vídeo podem ser visualizados no *site* [http://www.YouTube.com/watch?v=GyT\\_KyAqDEc](http://www.YouTube.com/watch?v=GyT_KyAqDEc)

uma interterritorialidade entre as linguagens artísticas referenciadas nesta pesquisa: as artes visuais, o teatro e a dança.

Na perspectiva da interterritorialidade, segundo Barbosa (2008, p. 25), buscamos:

uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes.

Com a interterritorialidade proposta na *performance Protesto Escolar*, visamos propiciar o que Barbosa referencia, a respeito do enriquecimento da aprendizagem de outros conhecimentos de uma forma inter-relacionada, que em nosso estudo se refere ao conhecimento da apropriação do aluno no espaço escolar através da arte. Com isso, propiciamos aos alunos da EMTIPSA uma experiência significativa frente às três linguagens artísticas que se comunicam entre si nesta pesquisa.

Na Figura 30 há o registro dos três momentos da *performance Protesto Escolar* em que ocorre a interterritorialidade, sendo o *facecorpo*, *performance* dança-educativa e *jogo cênico*, os quais apresentaremos a seguir e detalharemos no subtópico seguinte:

**Figura 30- Registro iconográfico dos três momentos da *PerformanceProtesto Escolar***



<p><b>Segundo momento: <i>performance</i> dança- educativa</b></p>			
<p><b>Terceiro momento: <i>jogo cênico</i></b></p>			
<p><b>Imagem 3 – segundo momento</b> Fotos: Elaine Izabel, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e João Marcos, participantes do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço. Junho de 2013 (Anexo C 2, Pasta 3 desta dissertação).</p>		<p><b>Imagem 4 – segundo momento</b> Fotos: Elaine Izabel, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e João Marcos, participantes do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço. Junho de 2013 (Anexo C 2, Pasta 3 desta dissertação).</p>	
<p><b>Imagem 5- terceiro momento</b> Fotos: Elaine Izabel, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e João Marcos, participantes do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço. Junho de 2013 (Anexo C 2, Pasta 3 desta dissertação).</p>		<p><b>Imagem 6 – Terceiro momento</b> Fotos: Elaine Izabel, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e João Marcos, participantes do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço. Junho de 2013 (Anexo C 2, Pasta 3 desta dissertação).</p>	

Nas imagens 1 e 2 da Figura 30 se apresenta o primeiro momento da *performance Protesto Escolar*, o qual intitulamos *Facecorpo* (Figura 30). Os alunos da EMTIPSA encontravam-se apoiados nas paredes (ver imagem 1 da Figura 30) e estavam de branco (expressão simbólica do Branco que incomoda e *Facebanheiro*). Os transeuntes que passavam pelo *hall* da EMAC registraram no corpo destes alunos (ver imagem 1 da Figura 30) o que mais lhes incomodava, sendo: macacos, preconceito, acústica, instrumentos, falta de espaço para dormir (ver Imagem 2 da Figura 30). Neste sentido, quem passava pelo *hall* da EMAC registrava suas expressões de indignação por meio da expressão visual (escritas, desenhos), compondo uma inter-relação entre a expressão simbólica dos alunos da EMTIPSA frente ao *facecorpo* com a expressão simbólica visual dos transeuntes da EMAC.

Nas imagens 3 e 4 se apresenta o segundo momento da *performance Protesto Escolar*, o qual intitulamos *performance* dança-educativa. Em tais imagens podemos ver movimentos corporais criados pelos alunos com base no que foi evidenciado nas iconografias registradas na EMTIPSA e na EMAC, sendo na imagem 3 o nojo e na imagem 4 a pichação (Figura 30). Vale ressaltar que em tal momento da *performance* os alunos realizaram uma dança crítica pontuando o que lhes incomodava no ambiente escolar por meio da expressão simbólica dos movimentos autogovernativos dos alunos. Assim como

referenciou um aluno da EMTIPSA (Anexo C- Depoimento 4 nos intervalos entre 8 e 12 segundos) “Nós pegamos e envolvemos a dança com uma coisa que está acontecendo todo santo dia em nossa escola.”

Nas imagens 5 e 6 da Figura 30 se apresenta o terceiro momento da *performance Protesto Escolar*, o qual intitulamos *Jogo cênico*. Na imagem 6 percebemos que os alunos estão em círculo, e uma aluna está ao centro preparando-se para anunciar o que está escrito em seu balão. Os alunos que estão abaixados já participaram do *Jogo cênico*, os quais já expressaram o que estava registrado no balão, sendo o que mais incomodava os transeuntes que passavam pela EMAC (ver Imagem 5 da Figura 30), e o estouraram em outro colega. Tais registros serão melhor detalhados ao decorrer deste tópico.

Vale ressaltar que no momento em que os alunos gritam o que está nos balões (registros do que incomoda os acadêmicos), eles expressam simbolicamente as indignações e os espaços depredados tanto na EMAC quanto na EMTIPSA, de modo que o *jogo cênico* inter-relacionou-se com todas as linguagens artísticas trabalhadas e com as ações *e-teatro-educativas* realizadas antes da *performance* aqui relatada. Desse modo, a *performance Protesto Escolar* inseriu-se no contexto da interterritorialidade.

Fizemos uso da interterritorialidade do teatro para as outras áreas artísticas no que diz respeito à *performance Protesto Escolar*, pois compreendemos com Barbosa (2008, p. 23) que “estamos vivendo em um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modo de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios”. Diante disso, nos valem de outras linguagens artísticas, como a dança, as artes visuais, e o próprio teatro, que de modo interterritorial colaboram com o momento de expressão dos alunos da EMTIPSA e da EMAC frente ao que mais lhes incomodava no ambiente escolar.

Registre-se que todo o processo arte-educativo desenvolvido junto aos alunos da EMTIPSA foi um trabalho integrado dos professores Eurim, Elaine e eu, em que cada professor teve um foco diante da temática proposta. O *Facecorpo* foi realizado sob minha responsabilidade e da Elaine, a dança crítica ficou a cargo do Eurim e o jogo cênico também sob minha idealização e realização. Diante desse contexto, apresentaremos a seguir uma análise acerca dessa ação pedagógica de como foram realizados os momentos do *facecorpo* e do *jogo cênico* da *performance Protesto Escolar*.

### 3.3.1.1 Análise crítica da *performance Protesto Escolar: Facecorpo e Jogo cênico*.

No primeiro momento da *performance* denominada *facecorpo*, alguns alunos da EMTIPSA solicitavam aos transeuntes da EMAC que eles registrassem (com tintas, papéis, canetões) nos *facecorpos* o que mais os incomodava no ambiente escolar. Os acadêmicos foram, pouco a pouco, interagindo com a intervenção.

**Figura 31- Intervenção *facecorpo***



Fotos: Elaine Izabel, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e João Marcos, participantes do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica no Ciberespaço. Junho de 2013 (Anexo C 2, Pasta 3 desta dissertação).

Assim como demonstra a Figura 31, as indignações dos transeuntes da EMAC eram expressas nas camisetas brancas dos alunos da EMTIPSA que se encontravam apoiados nas paredes da EMAC<sup>43</sup>. Podemos também perceber em tal imagem que enquanto alguns alunos participavam do *Facecorpo*, outros estavam filmando ou andando pelo espaço a fim de interagir com os transeuntes da EMAC, registrando as indignações dos acadêmicos nos balões, sendo estes utilizados no terceiro momento da *performance Protesto Escolar* denominado *jogo cênico*.

Uma aluna da EMTIPSA referenciou que este momento do *facecorpo* foi muito válido, apontando que (Depoimento 5 – Anexo C) “foi bom participar desse novo projeto de vocês, em que as pessoas pensaram a respeito do que a gente tá falando, tanto é que eles escreveram na gente.” Nota-se que a aluna afirma que o momento *facecorpo* não foi apenas significativo para os alunos da EMTIPSA, mas também para os transeuntes da EMAC que, ao escreverem nas camisetas, entenderam a proposta da *performance Protesto Escolar* e ao mesmo tempo, compartilharam das indignações dos alunos.

Quando os alunos conseguem fazer essa inter-relação acerca do que aconteceu na EMTIPSA com o processo expressivo da *performance Protesto Escolar*, a expressão

<sup>43</sup>O primeiro momento da *Performance Protesto escolar*, denominado *facecorpo* encontra-se na íntegra no Vídeo 3, Anexo C.

simbólica passa a pertencer a um posicionamento crítico desses alunos frente aos espaços escolares em questão (EMTIPSA e EMAC). Nesse sentido, o ato não é simplesmente escrever no corpo desses alunos, mas, sim, expressar seus registros do espaço depredado no corpo do estudante, sendo o que incomodava os transeuntes em seu espaço escolar da UFG. Na iconografia abaixo (Figura 32), registram-se algumas das indignações “postadas” no *facecorpo* pelas pessoas que transitavam pelo *hall* da EMAC.

**Figura 32- Registro iconográfico dos questionamentos dos transeuntes da UFG no *facecorpo***



Na figura anterior, percebemos que algumas indignações feitas pelos transeuntes da EMAC eram bem específicas de quem convive em tal local, sendo a acústica, os xilofones, falta de espaço, falta de salas para descanso, falta de telefone público, ausência de salas de estudos, macacos. Quando nos referimos aos macacos, os alunos da EMTIPSA identificaram a presença desses animais durante a segunda ação *e-arte-educativa*, denominada *Registro iconográfico dos alunos na EMAC*. Os alunos, então, evidenciaram que, enquanto na EMTIPSA havia muitos pombos, na EMAC havia muitos macacos. Nota-se que durante o *facecorpo* os transeuntes da EMAC registraram a presença do macaco

como um problema, pois tal animal rouba, muitas vezes, a comida de quem passa pela UFG, e na EMTIPSA o problema referente ao pombo é pela transmissão de doenças.

Percebemos que há ainda algumas indignações dos alunos da UFG que eram semelhantes às dos alunos da EMTIPSA: depredação, banheiros sujos, materiais estragados, falta de papel higiênico, entre outros. Percebemos que a pichação não apareceu no registro dos alunos da EMAC, provavelmente pelo fato de não se incomodarem com esse tema no ambiente de aulas.

Essas indignações, registradas no *facecorpo* se repetiram quando os transeuntes da EMAC escreveram nos balões o que mais os incomodava em seu ambiente escolar (UFG). Em tal momento, duplas de alunos que não participavam do *facecorpo* foram filmando e registrando nos balões as indignações. Posteriormente, os alunos depositaram os balões em uma bacia, para serem utilizados no terceiro momento da *performance Protesto Escolar*, que denominamos *jogo cênico*, finalizando a *Performance Protesto Escolar*. Foram os seguintes itens que se referiram às indignações registradas nos balões:

#### Quadro 4: Registro das indignações dos transeuntes da EMAC.

1 - Sons/Instrumentos	17 - Faltam salas de estudo
2 - Banheiro	18 - Banheiros
3 - Falta de telefone público	19 - Banheiro
4 - Mau cheiro do banheiro	20 - Banheiro
5 - Mosquitos	21 - Ausência de salas de estudo
6 - Falta de sala de estudo	22 - Falta sala para estudar
7 - Falta de acústica	23 - O frio de manhã
8 - Falta de sala de repouso	24 - Luz
9 - Salas	25 - Depredação
10 - Barulho	26 - A falta de espaço
11 - O clima erudito	27 - Eu não estudo mais aqui
12 - Banheiros	28 - Barulho dos xilofones
13 - Organização	29 - Propaganda
14 - Falta de papel nos banheiros	30 - Abandono das artes
15 - Armários e equipamentos estragados no corredor	31 - Salas sem acústica
16 - As pessoas	

Nota-se, tanto no Quadro 4 quanto nas iconografias (Figura 32), as quais continham as indignações dos transeuntes no *facecorpo*, que alguns temas se repetiram, como: o barulho dos xilofones, banheiros sujos, falta de espaço nas salas de aula, falta de salas para descanso, ausência de salas de estudos, a presença de macacos em ambientes comuns, falta de acústica sobretudo nas salas de música e de teatro, entre outros. Neste sentido, tal intervenção deu voz tanto às indignações dos alunos da EMTIPSA, por meio da criação e realização da *performance Protesto Escolar*, quanto aos transeuntes da EMAC ao participarem dessa *performance*.

Muitas vezes, nós e os alunos queremos expressar o que nos traz indignação em nosso ambiente escolar, mas não sabemos como, sendo que, nessas intervenções, a interterritorialidade entre as artes foi um momento de expressão simbólica daquilo que gostaríamos que mudasse tanto na EMTIPSA quanto na EMAC, possibilitando uma (re)significação de nossos atos diante de tal espaço. Dessa forma, tanto os transeuntes da EMAC quanto os alunos da EMTIPSA conseguiram se expressar criticamente tendo a arte como mediadora desse processo *e-arte-educativo*.

A *performance Protesto Escolar* tendo como eixo temático a corporificação, a representação cênica dos questionamentos dos alunos da UFG por meio do *facecorpo* e do registro nos balões foi cenicamente representada no *jogo cênico*, como passamos a detalhar.

Após a intervenção realizada pelo professor Eurim Pablo (segundo momento da *performance*), cujo objetivo era promover uma dança crítica com esses alunos acerca da pichação e do nojo, os alunos-*performers* pegaram, cada um, um balão com o registro dos questionamentos dos alunos da UFG acerca de sua instituição de ensino, na bacia localizada em um dos cantos do *hall* da EMAC. Formaram um círculo e foram, pouco a pouco, anunciando o que estava escrito nos balões. E assim que um terminava de falar, estourava o balão em outro colega que estava no círculo e este era o próximo a anunciar o que estava em seu balão. As iconografias referentes ao *jogo cênico* podem ser visualizadas na figura que se segue.

**Figura 33- Registro iconográfico do *jogo cênico***



Na Figura 33 podemos perceber, na imagem à esquerda, que os alunos fizeram um círculo para iniciar o próximo momento da *performance Protesto Escolar*, denominado por nós de *Jogo cênico*. As camisetas já não eram mais brancas, pois devido ao branco

incomodar foram pichadas indignações dos transeuntes da EMAC durante o *facecorpo*. Como resultado dessa ação, os alunos com camisetas brancas na parede, expressam as iconografias de pichação identificadas na EMTIPSA e na EMAC. Trazemos, então, durante o *facecorpo* uma (re)significação desse pichar para um grafite, pois não é um ato de simplesmente desenhar na parede branca, enquanto vandalismo, mas, sim, colocar as suas indignações em tal espaço, conforme o objetivo do grafite.

Na imagem à direita, uma aluna após realizar o grito de protesto, estoura tal balão, contendo tinta, em outra aluna. O fato de manchar-se e permitir que isso ocorra gerou uma reflexão sobre um corpo que habita um espaço e, conseqüentemente, torna-se parte integrante dele, assim como potencializamos no *Jogo Crítico dos Sentidos*.

O grito, neste estudo, não é simplesmente o falar alto, mas é dotado de significado, pois é protestar contra aquilo que incomoda o aluno da EMTIPSA em seu ambiente de estudo e da EMAC, tendo um sentido simbólico de tudo o que foi vivenciado significativamente durante as ações *e-arte-educativas* dessa *performance*. Aliado ao grito, estourar esse balão representa o alívio dos alunos da EMTIPSA ao realizar o grito de protesto, pois não aceitavam mais os atos depredativos frente a tais ambientes escolares.

Vale ressaltar que o deslocamento dos alunos da EMTIPSA para a EMAC permitiu que eles tivessem um novo olhar frente a um novo espaço escolar, corroborando Dawsey (2005, p. 165), quando ele afirma que a “partir de deslocamentos do lugar olhado das coisas, [o] conhecimento é produzido”. Aliado a isso, tínhamos também o intento de promover o deslocamento do olhar dos alunos da EMAC em relação às suas atitudes no espaço acadêmico, solicitando-os a intervirem criticamente na *performance Protesto Escolar*.

O ato de expressão, o fazer-se presente nessa *performance e-arte-educativa*, foi pensado como uma assimilação dos sentidos por meio da experiência, pois a descarga emotiva (que é muito confundida com a expressão) será importante, mas não se definirá como expressão, assim como pontua Dewey (2010, p. 148): “Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão”. A partir do momento em que os alunos passaram a entender o sentido de suas ações, elas reverberam-se como conhecimento e são propícias à expressão.

Diante deste contexto, na *performance Protesto Escolar*, os objetos, a tinta e o balão, as expressões e os significados foram interligando-se às experiências estéticas dos

alunos, potencializando suas vozes frente aos espaços depredados, os quais se apresentavam de modo despercebido por muitos deles. Como consequência, tal *performance* permitiu reflexões que vão além de um mero olhar, pois busca também o questionamento crítico.

Assim, este espaço questionado ganha voz por meio de corpos atuantes que vivem e interagem em um local, por meio da sensibilidade face ao que incomodava tanto os alunos da EMTIPSA quanto os da UFG. Conclui-se que a interconexão desses três momentos atingiu o seu objetivo motriz, o qual buscou reflexões sobre o ambiente depredado da EMAC e da EMTIPSA, em que os(re)conhecimentos experienciados e críticos ocorreram pela mediação do *Jogo Crítico dos Sentidos*. Os alunos conseguiram perceber com nitidez crítica o espaço em que eles convivem, em consonância com a conclusão de uma aluna da EMTIPSA na avaliação final da *performance*: “Havia coisas que nem percebíamos e com esse projeto pude olhar para a escola de forma diferente, vendo as coisas boas e ruins” (Depoimento 1, Anexo C).

Neste processo de ensino aprendizagem intensificamos a expressão simbólica autônoma do estudante, pontuando o que mais incomodava aos alunos-jogadores em seu ambiente escolar e, transpomos essa situação-problema para a cena teatral *performática*. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, as expressões simbólicas referentes à cultura digital juvenil, como o branco incomoda e o *facecorpo*, potencializaram o jogo teatral enquanto intermediador do processo de ensino aprendizagem, promovendo a vivência estética dos alunos frente a essas expressões e às indignações quanto ao ambiente em que estudam. Destacamos que essas expressões simbólicas digitais surgiram da própria bagagem vivencial dos alunos da EMTIPSA, sendo (re)significadas na *performance Protesto Escolar*. Realizamos uma apropriação do universo simbólico dos alunos em um ensino *e-arte-educativo*, dialogando com a cultura digital e com o universo não digital.

Observando essa apropriação do universo simbólico dos alunos nessa *performance*, (re)analisamos nossas experiências enquanto teatro-educadoras (as quais ocorreram anteriormente à *performance Protesto Escolar*) e percebemos que em nossa sala de aula os alunos sempre trazem o repertório imagético oriundo dos *games* presentes na cibercultura (*cibergames*), relacionando-os ao conteúdo teatral trabalhado. Apresentamos, no próximo capítulo, o desafio de como nos apropriarmos dos *cibergames*, consumidos pelos alunos, para potencializarmos os jogos teatrais como mediadores do processo de ensino aprendizagem em teatro, a fim de propiciar experiências estético consumatórias nos jovens do sexto ano da Escola Dom Fernando Gomes dos Santos 2 no ano de 2013.

#### **4. O *CONFLICT GAME* COMO INTERMEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA – GO .**

Neste capítulo apresentaremos uma análise reflexiva de nossa experiência teatro-educativa em que utilizaremos os *games*, presentes na cibercultura (*cibergames*) e avidamente consumidos pelos jovens na atualidade. Nosso objetivo é potencializar a ludopedagogia crítica dos jogos teatrais, uma vez que o jogo teatral se apresenta como intermediador do processo de ensino aprendizagem em nossa *performance* enquanto professoras de teatro na Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2<sup>44</sup> com alunos do ensino fundamental.

Tal análise reflexiva se ascendeu a partir de dois conflitos pedagógicos identificados ao longo desta dissertação, os quais serão apresentados na sequência. Vale ressaltar que antes de realizarmos a análise crítica dos outros capítulos deste estudo, percebíamos que os alunos relacionavam os *cibergames* em nossas aulas, mas não aproveitávamos a bagagem imagética dos estudantes, frente à esses *cibergames*, a fim de potencializar o processo de ensino aprendizagem em teatro.

Neste contexto, o primeiro conflito pedagógico apresentou-se nos Capítulos 1 e 2 desta dissertação, em que identificamos e analisamos os jogos teatrais referenciados no YouTube, os quais estavam sendo utilizados por professores de teatro nas escolas das capitais brasileiras. Na análise quantitativa, e posteriormente qualitativa, dos vídeos analisados nestes capítulos, identificamos que professores, em grande parte dos vídeos (32 dos 37 vídeos), traziam o jogo teatral desvinculado do ensino crítico. Como resultado, apontamos a necessidade de nós, professores de teatro, (re)analisarmos nossas próprias ações teatro-educativas, a fim de nos atentarmos à importância do jogo teatral estar alicerçado aos nossos intentos ludopedagógicos críticos para a promoção de experiências estéticas consumatórias nesses jovens em prol da sua autogovernança.

O segundo conflito pedagógico foi identificado no Capítulo 3 deste estudo, em que promovemos uma intervenção *e-arte-educativa* na qual tivemos o *Jogo Crítico dos Sentidos* como mediador de vivências estético consumatórias na EMTIPSA. Nesta intervenção, as expressões simbólicas referentes à tecnocultura apresentadas no Capítulo 3,

---

<sup>44</sup> Tal instituição de ensino localiza-se na região periférica leste de Goiânia-Goiás. Atende alunos do Ensino Fundamental I e II e do EJA (Educação de Jovens e adultos). Como apresentado na introdução desta dissertação, atua nessa Escola desde 2013.

como o branco incomoda e o *facecorpo*, potencializaram o *Jogo Crítico dos Sentidos* enquanto intermediador do processo de ensino aprendizagem. Destacamos que tais expressões simbólicas digitais surgiram da própria bagagem vivencial dos alunos da EMTIPSA, sendo então (re)significados na *performance Protesto Escolar*. A vivência de tal *performance*, promovida por nós no primeiro semestre de 2013, aguçou nossa percepção de como a apropriação dessa cultura digital pode potencializar de forma singular o aprendizado e o interesse dos alunos.

Após a análise desses dois conflitos pedagógicos apresentados no corpo desta dissertação, passamos a refletir acerca da presença do repertório imagético dos alunos oriundo dos *cibergames*, os quais eram constantemente relacionados pelos estudantes com o conteúdo teatral trabalhado. Temos, então, como desafio neste capítulo demonstrar como o professor de teatro pode se apropriar desses *cibergames*, a fim de potencializar a ludicidade crítica nas ações teatro-educativas que desenvolve em sala de aula com os seus alunos, uma vez que os *cibergames* encontram-se inseridos na tecnocultura juvenil.

Neste viés, a análise crítica que apresentamos neste capítulo acerca de nossa experiência ludopedagógica na Escola Dom Fernando Gomes dos Santos 2 converge com alunos do sexto ano do ensino fundamental<sup>45</sup>. Neste contexto, analisaremos como os *cibergames*, que são avidamente consumidos pelos jovens na atualidade, podem potencializar o jogo teatral como intermediador no processo de ensino aprendizagem em teatro. Vale ressaltar que as terminologias referenciadas à *game* estão em inglês devido aos jogadores, na cibercultura, utilizarem os termos nessa língua.

Ao analisarmos a intensa presença dos *cibergames* em nossas aulas, reiteramos o grande quantitativo de *games*, presentes na cibercultura, que foram identificados no levantamento dos vídeos do YouTube no primeiro capítulo. Esse levantamento evidenciou o grande número de vídeos relacionados aos *cibergames* nas subcategorias pesquisadas, sendo que, dos 179 vídeos que apontavam o jogo enquanto potencial educativo, 70 deles tinha como conteúdo os *games*, como podemos verificar no Gráfico 3, presente no primeiro capítulo dessa dissertação, e (re)apresentado na Figura 34<sup>46</sup>, a seguir:

<sup>45</sup>Vale ressaltar que sexto ano é a nomenclatura dada para uma turma específica das escolas do estado de Goiás. Corresponde a alunos na faixa etária de 11 a 12 anos. Nota-se que, mesmo os alunos sendo diferentes dos que participaram da *performance Protesto Escolar*, a faixa etária é muito semelhante. Se fosse uma escola da Prefeitura de Goiânia, como a EMTIPSA, tal turma se denominaria turma F.

<sup>46</sup>Esta Figura representa o mesmo Gráfico 3 presente no primeiro capítulo, mais especificamente no subtópico 1.2.1, cuja denominação é *Análise dos jogos presentes na cibercultura enquanto potencial educativo*.

**Figura 34 – Representação gráfica dos *games* identificados no Capítulo 1 desta dissertação**



Podemos observar na Figura acima que a subcategoria *games* apresentou um dado quantitativo bem elevado de vídeos em relação às outras subcategorias, praticamente o dobro da categoria *jogo enquanto metodologia de ensino*, a qual possui o segundo maior quantitativo de vídeos (34). A partir da relevância do dado quantitativo apresentado na Figura 34, realizamos, também no primeiro capítulo, um levantamento no *site* YouTube<sup>47</sup> com a palavra *game*, obtendo como dado quantitativo 158.000.000 de vídeos sobre esse assunto.

Nota-se, a partir desses elevados dados quantitativos, a relação direta entre a intensa presentificação dos *cibergames* em nossa sala de aula, com a relevância dos *games* no cenário da cibercultura, apontando para a necessidade de aproveitarmos essa bagagem imagética de nossos alunos para propiciar um ensino crítico pautado no interesse desses jovens. Segundo a pesquisa realizada pela Newzoo (2011), uma empresa internacional de estudo de mercado focada na indústria de *games*, o Brasil é o quarto país com o maior número de jogadores *online*:

[...] o Brasil aparece na quarta posição entre os países com o maior número de usuários de jogos digitais, com 35 milhões de usuários. Perdendo para os Estados Unidos (145 milhões de jogadores), Rússia (38 milhões) e Alemanha (36 milhões).

E mais, o Brasil mostra que sua relevância não está somente no número de jogadores, mas também na quantidade de pessoas que gastam dinheiro com *games*, cerca de 17 milhões, provando que a pirataria não abrange

(Re)apresentamos tal gráfico para a melhor compreensão dos dados quantitativos referentes aos *games* identificados no levantamento de vídeos no site Youtube.

<sup>47</sup> Fonte: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=game](https://www.youtube.com/results?search_query=game). Acesso em: 01 nov. 2015.

totalmente o mercado e os brasileiros investem seu tempo e dinheiro com games online.

A pesquisa revelou também que dos 35 milhões de jogadores, 15,8 são mulheres e 19,2 milhões são homens, o que mostra que as mulheres também gostam de se divertir com jogos online, tanto quanto os homens. O tempo gasto jogando games, está na média de 10,7 horas por semana, o que representa quase o dobro do tempo dedicado a assistir TV e equivale ao tempo gasto na internet, cerca de 11,3 horas semanais.

Outro dado interessante da pesquisa é que, embora os jogos casuais sejam os mais usados, com 26 milhões de usuários, a plataforma mobile também está em crescimento, com 24 milhões de jogadores – que é o mesmo número de jogos disponíveis nas redes sociais, como Facebook e Orkut.<sup>48</sup>

Assim como aponta a pesquisa, os jogos em rede fazem parte do cotidiano de grande parte da população brasileira. Estatisticamente, 10,7 horas semanais do brasileiro são dedicadas para os jogos *online*, o que corresponde a 6% de todo o tempo semanal.

Por meio desses dados numéricos identificados no levantamento realizado no YouTube (Capítulo 1) e da pesquisa referenciada acima, percebemos como o *cibergame* faz parte da realidade tangível da sociedade e, conseqüentemente, dos jovens. A relevância desses dados, bem como nossa experiência enquanto teatro-educadoras, relacionam-se diretamente ao fato de os alunos, na atualidade, sempre apresentarem seus repertórios imagéticos dos *cibergames* na sala de aula. Assim se estabelece nosso questionamento: como utilizar o repertório imagético desses *games*, os quais são intensamente acessados pelos alunos na cibercultura, para intensificar o envolvimento desse jovem frente à uma investigação significativa no ensino *e-teatro-educativo*?

Ressaltamos que o ensino *e-teatro-educativo* parte dos estudos da Arte/Educadora Fernanda Pereira da Cunha, a qual sistematizou uma abordagem *e-arte-educativa* denominada Sistema Triangular Intermidiático, sendo, neste estudo, um processo de mediação entre teatro/intermediático e público e ensino de teatro intermediático, constituindo uma relação entre o universo tradicional e o universo em rede.

Esta relação entre universo tradicional e o universo em rede está presente em nossa prática ludopedagógica, quando os alunos trazem relações diretas do que vivenciamos em sala de aula com os *games* que eles acessam na cibercultura. Nessa perspectiva, a relação entre o universo midiático do aluno frente ao universo vivenciado em sala será a base para a compreensão dos dramas sociais no que tange aos estudos das *Performances Culturais*.

---

<sup>48</sup>Disponível em: <<http://blog.dito.com.br/2011/05/o-mercado-de-games-no-brasil-esta-em-alta/>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

Os dramas sociais serão aqui apontados como o momento de conflito na relação entre universo tradicional e universo em rede, podendo propiciar a inversão e a suspensão de papéis dos alunos em questão. Este momento de conflito irá propiciar, assim como pontua Turner (1974), o momento mais genuíno e passível de experiências da *performance*.

Para tanto, o ensino *e-teatro-educativo*, nesta pesquisa, é um processo ludopedagógico intermediático crítico, em que o aluno torna-se consciente da relação entre o eu e o meio, por meio de experiências estético consumatórias. Tais experiências serão potencializadas pelos dramas sociais do *cibergame* integrados com as vivências cênicas dos estudantes em sala de aula.

Destacamos que a nossa pesquisa analítica dos vídeos no YouTube, bem como a relação entre o *cibergame* e os conteúdos ministrados em sala de aula, nos fez repensar a nossa prática *e-teatro-educativa* tendo, como propulsor de uma aprendizagem crítica em teatro, um conceito denominado por nós de *conflict game*, o qual será apresentado no próximo tópico.

#### **4.1 Aspectos Conceituais do *conflict game* no contexto *e-arte-educativo***

O conceito *conflict game* parte dos estudos das *Performances Culturais* sob a perspectiva do *e-teatro-educação*. Ressalta-se que ele foi denominado *conflict game* por partir do estudo dos *games* consumidos pelos jovens na cibercultura, com a finalidade de potencializar o jogo teatral como intermediador no processo de ensino-aprendizagem em teatro. Utilizamos, como resultado, os conflitos do *cibergame* para um ensino teatral.

Ressaltamos que em nossas práticas *e-teatro-educativas*, relatadas neste capítulo, as nomenclaturas professor-instrutor e estudante/aluno-jogador, pautadas na metodologia dos jogos teatrais, serão nomeadas, respectivamente, professor-*gamer*, sendo um professor que também participa do jogo; e estudante/aluno-*gamer*.

Neste contexto, o *conflict game*, pautado no ensino *e-teatro-educativo*, torna-se a vivência estética do aluno-*gamer* frente à regra e à situação problema instauradas pelo *game*, ou seja, é o momento em que o aluno se depara com um problema e necessita investigar como resolvê-lo, posicionando-se como personagem ativo no ato de jogar.

Propusemos, por intermédio do *conflict game*, um ensino pautado na experiência significativa do aluno, visando que ocorra a suspensão de papéis. Desse modo, o estudante-

*gamer* irá transitar entre o papel de ouvinte do conteúdo a um papel de investigador cênico de seu próprio aprendizado por meio da situação-problema potencializada pelo *cibergame*.

Para tanto, identificaremos as bases conceituais do *conflict game*, bem como sua presença no ensino *e-teatro-educativo*, a fim de promover um ensino significativo do próprio estudante mediado pelo professor-*gamer*. Como resultado, objetivamos que o *game*, presente na cibercultura, seja potencializado como promovedor de conhecimento e não apenas como tecnicismo.

Quando pretendemos uma aprendizagem significativa do estudante-*gamer*, o *cibergame* não será apenas um entretenimento ou recreação, pois, assim como afirma a Arte/Educadora Ana Mae Barbosa (2003, p. 23, grifo da autora),

se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

Nesse sentido, visamos que o aluno se posicione criticamente frente à utilização deste *cibergame* apenas enquanto entretenimento, passando assim, a vivenciar significativamente os conflitos apresentados pelo *game*, perante o conteúdo teatral.

Destacamos que definir o nosso campo de atuação na escola, por meio de nossas práticas ludopedagógicas do ensino em teatro, é um caminho importante para tecermos uma reflexão sobre a necessidade da ampliação do acesso ao conhecimento, à experiência teatral, à participação e à apreciação estética do estudante.

Na prática que passamos a relatar, vivenciamos dois jogos: o *cibergame God of War* e o jogo teatral, *O que está além: evento passado ou futuro*<sup>49</sup>, sendo, este último, potencializado pelos conflitos apresentados pelo *cibergame* em questão. Em nossa metodologia, os dois jogos foram empregados como intermediadores do processo de ensino-aprendizagem em teatro, mais especificamente no conteúdo de Mitologia Grega, com alunos do 6º ano do ensino fundamental, na Escola Dom Fernando Gomes dos Santos 2, situada no Jardim Dom Fernando II, região leste de Goiânia Goiás.

A nossa análise ludopedagógica objetiva verificar se os conflitos propiciados pelo *cibergame* e pelo jogo teatral, referenciados anteriormente como mediadores do conhecimento em mitologia grega, se aliam a nosso intento ludopedagógico, o qual apresentaremos a seguir. Como intermediadores do processo de ensino aprendizagem em

---

<sup>49</sup> Este jogo encontra-se na íntegra no Fichário de Viola Spolin.

teatro, os *cibergames* podem promover experiências significativas aos alunos-*gamers*. A experiência significativa a que nos referimos não é apenas a que estabelece a relação entre o vivenciado, o sujeito e o meio, mas que promove uma vivência consumatória, gerando um aprendizado consciente e crítico.

Segundo o dicionário *online Conceito.de*,<sup>50</sup> o conflito é conceituado como “o factor da mudança social e como parte da dinâmica social perante o consenso”. Viola Spolin (2005, p. 5) - diretora norte-americana e sistematizadora dos jogos teatrais - relaciona esse conflito com o problema a ser solucionado no jogo teatral, sendo “um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver”. Em nosso estudo, o conflito é a situação-problema presente em dada sociedade – comunidade escolar Dom Fernando Gomes dos Santos 2 –, a fim de promover, por meio do *cibergame*, mudanças sociais e dinâmicas em nossos alunos-jogadores no aprendizado em teatro.

O nosso intento, portanto, é aliar a ludicidade presente no *cibergame* a um processo de vivência e posicionamento crítico do aluno perante os enunciados cênicos referentes à mitologia grega. Edmir Perroti (1995, p. 26-27) irá referenciar o conceito de lúdico, diferenciando entre instrumental e intelectual:

[...] gostaria de chamar a atenção para o conceito de lúdico. Sim, porque no mundo atual as diferentes dimensões do lúdico vêm sendo reduzidas a praticamente uma, a do lúdico instrumental. Esta que é, por exemplo utilizada pela publicidade, vem sendo tomada enquanto dimensão que dá conta das possibilidades todas do lúdico, como se este se esgotasse em tal perspectiva. Gostaria, assim, de lembrar aqui que o lúdico compreende pelo menos outra dimensão, que além de instrumental, o lúdico pode e deve ser essencial.

No primeiro caso, o do lúdico instrumental, o jogo é compreendido enquanto recurso motivador, simples instrumento, meio para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas. No segundo caso, brincar sob todas as formas físicas e/ou intelectuais, é visto como atitude essencial, como categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar. No primeiro caso, o que conta é a produtividade. No segundo, a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização.

Ao tratarmos de ludicidade, pontuamos a necessidade de ela possuir um caráter de aprendizado crítico e essencial, como forma de humanização, ou seja, como um processo

---

<sup>50</sup>Disponível em: [www.conceito.de/conflito.com.br](http://www.conceito.de/conflito.com.br) Acesso em: 20 out. 2013.

lúdico que não seja apenas instrumental,<sup>51</sup> mas pautado nas relações sociais e no aprendizado crítico do aluno com o *cibergame*.

Mediante um ensino calcado em uma ludicidade crítica, buscamos identificar quais conflitos estão presentes nas nossas aulas de teatro na escola em questão e nos propusemos a realizar uma análise reflexiva desses conflitos, tendo o *cibergame God of war* como metodologia. Para isso, inicialmente identificaremos a base conceitual do *conflict game*.

#### 4.1.1 Bases pilares para a compreensão do *conflict game*.

Temos, no exercício de nossa profissão, analisado como os *conflict games* estão presentes no ensino-aprendizagem do teatro em nossas aulas, assim como os identificaremos no decorrer deste capítulo. Os *conflict games* são aqui apontados como as situações problemas que os *cibergames* apresentam, possibilitando a investigação estética do aluno-*gamer* frente aos enunciados cênicos. Essas situações problemas também são identificadas por Vygotsky (1988) ao buscar conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo um estudo que colabora com a compreensão do próprio *conflict game*.

A Zona de Desenvolvimento proximal busca reconhecer o processo de aprendizagem do aluno, buscando referir-se às diferenças entre os níveis de desenvolvimento potencial e real do sujeito em aprendizagem. Nesse sentido, busca-se avaliar o desenvolvimento experiencial do aluno em dado contexto educacional, sendo, então, o momento de experiência, de colocar-se a analisar os problemas apresentados como o momento de aprendizagem consciente.

Estar na zona de desenvolvimento proximal é possibilitar a experiência, levando ao aluno a experimentar e amadurecer perante algum conteúdo, assim como ressalta Vygotsky (1988, p. 113): “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Logo, visamos propiciar a maturação do aluno-*gamer* no ensino teatral por meio das experiências significativas propiciadas pelos conflitos dos próprios *cibergames*.

---

<sup>51</sup> Ressaltamos que a arte-educação não tem como fim a instrumentalização, mas a formação para a capacidade da pessoa de se expressar por meio da linguagem artística.

Destacamos que o conceito de *conflict game* é oriundo dos estudos em *performances* culturais, mais especificamente do conceito de drama social defendido pelo antropólogo Victor Turner, em que a vivência e a instauração de um conflito (*conflict game*) em uma comunidade (no nosso caso uma comunidade escolar) propiciarão um momento liminar ludopedagógico.

Nesse contexto, os alunos se colocam em um papel ativo diante do *conflict game*, abandonando, durante esse momento limiar, os seus papéis de apenas escuta, passando a vivenciar os enunciados cênicos e a ser agente do próprio conhecimento. Nesse caso, ao ser promovido um *cibergame* no ambiente escolar, um conflito será instaurado, pelo objetivo do *cibergame* e por suas regras, e o estudante-jogador se colocará a solucioná-lo. Para tanto, será levado a questionar e a buscar a solução de tal conflito.

No momento limite do aprendizado, permeado pela experiência e pelo *conflict game*, os dramas sociais vão se estabelecer no aprendizado. Os dramas sociais configuram-se pelos espaços simbólicos que, através do jogo de inversão e desempenho de papéis, possibilitam uma experiência singular.

O jogador-*gamer* torna-se autor do próprio aprendizado, sendo responsável pela resolução do problema apresentado pelo *conflict game* individualmente ou em grupo. Enfatizam-se os fenômenos descontínuos e desarmônicos que emergem na sociedade por meio de *performances* teatrais, com personagens, atores, enredo e público, proporcionando aos participantes um momento de mudança nos papéis por eles desempenhados no grupo escolar.

Sobre a questão da liminaridade, Victor Turner (1974, p. 116-170, grifo do autor) escreve:

Os atributos de liminaridade [...] são necessariamente ambíguos [...] esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede e classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. [...] exprimem-se por uma rica variedade de símbolos [...] que ritualizam as transições sociais e culturais [...] As entidades liminares [...] podem ser representadas como se nada possuíssem [...] não possuem “status”.

Símbolos, ritos e transições culturais e sociais estarão também presentes no ato educativo, o que, neste estudo, será possibilitado pelo conflito gerado, o *conflict game*, propiciado pelo próprio *cibergame*. O aluno passa por um momento de crise e descobertas no próprio aprendizado permeado pelo *cibergame*, e assume outros papéis para a própria

compreensão de si como sujeito, como pertencente ao mundo. Com essa consciência, sua experiência será consumatória e significativa.

Turner também irá apontar que, nesses momentos limites (de desordem social, momento de crise), em que destacamos que há a promoção do *conflict game*, os alunos-*gamers* desempenham papéis antes não performados, diferentes dos mesmos papéis da vida cotidiana normalizada. Como refere Dewey (2010, p. 109): “[...] as situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a interação consciente”.

A partir dessas experiências é que o homem foi percebendo o drama em sua vivência. Para Dewey (2010), esse toque de desordem é desordenado apenas com um padrão externo. É ele que acrescenta a novidade, a distinção, desde que não seja extremada.

Este padrão externo, em nosso estudo, será o *conflict game*, pois no momento de auge, em que promovemos o *conflict game*, há uma troca com o ambiente tão intensa, de modo que somos passíveis de mudanças e de registrá-las em nosso papel educativo. São essas experiências que inserem verdadeiramente o homem em seu contexto, visto que sua preocupação é o estabelecimento da ordem diante do conflito instaurado.

O indivíduo – o aluno-*gamer* – traz o seu sentido vivencial ao aprendizado, ao *conflict game*, potencializando reflexões e olhares nunca antes realizados por nenhuma outra pessoa. Todo “[...] indivíduo traz consigo, ao exercer sua individualidade, um modo de ver e sentir que, em sua interação com o material antigo, cria algo novo, algo que antes não existia na experiência”, assinala Dewey (2010, p. 218). Por isso não se deve limitar o contexto teatro-educativo a olhares e reflexões já predeterminadas. Ao contrário disso, deve-se permitir ao aluno contextualizar a obra de arte com as suas experiências:

Em geral, os próprios mestres têm sua fase de aprendizes, mas, ao amadurecerem, absorvem o que aprenderam em sua própria experiência, visão e estilos pessoais. São mestres, precisamente, porque não seguem modelos nem regras, mas colocam ambos a serviço da ampliação da experiência pessoal. (DEWEY, 2010, p. 514).

O papel do professor-*gamer* deveria ser o de questionar os seus alunos, para que estes desenvolvam a sua reflexão, e não simplesmente impor um conhecimento já pré-estabelecido. São as transformações e questionamentos pontuados pelos indivíduos que enriquecerão o *cibergame*, pois as experiências significativas dão o valor expressivo e a originalidade ao ensino. O professor-*gamer* é o mediador desse aprendizado. Mas essa

relação entre o aprender e o ensinar só estará estabelecida se houver um contexto livre e crítico entre o educador e o educando.

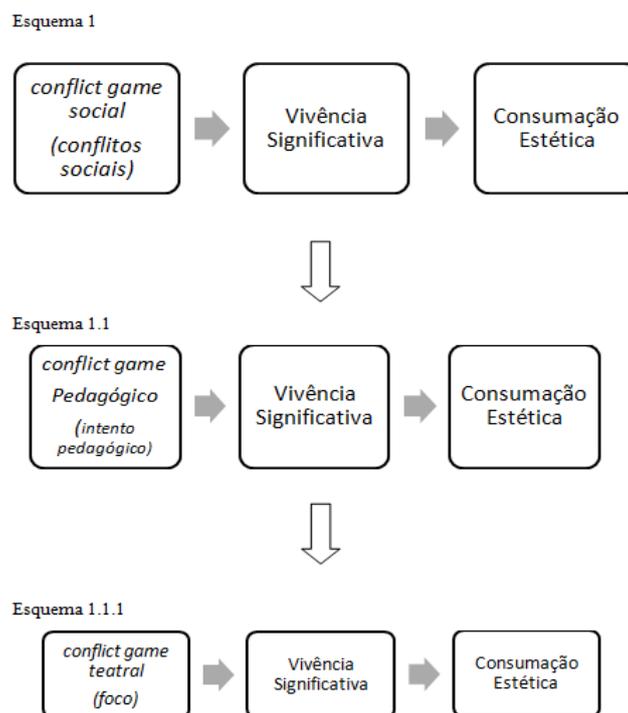
O *conflict game* apresenta-se nessa relação entre o aprender e o ensinar como um grande potencial educativo, pois pode possibilitar que o conhecimento seja vivenciado e não apenas transmitido, promovendo, assim, um conhecimento crítico permeado por experiências consumatórias. Mas quais seriam os *conflict games* identificados por nós em nossa prática docente em teatro? Este questionamento nos fez analisar os três *conflict games* que identificamos em nossa prática ludopedagógica, tendo cada *conflict game* o seu contexto pedagógico específico, assim como veremos no tópico abaixo.

#### **4.1.2 O *conflict game* em diferentes contextos pedagógicos.**

Tendo como princípio o conceito de *conflict game* como a situação-limite provocada pelo *cibergame* a fim de propiciar experiências significativas no ensino *e-teatro-educativo*, assim como referenciado no tópico anterior, neste subtópico identificamos três *conflict games* presentes em nossa prática teatro-educativa, ressaltando a importância do professor-*gamer* em potencializar esses conflitos aliados ao intento pedagógico e promover experiências ricas na vivência educacional de nossos alunos.

O *conflict game* foi nomeado por nós em cada contexto específico (estudos das *performances* culturais; da *e- Arte/Educação* e dos jogos teatrais) de três formas: *conflict game* social, *conflict game* pedagógico e *conflict game* teatral. Como forma de organização e sistematização desses três *conflict games* identificados em nossas aulas, apresentamos a Figura 35 que visa à representação gráfica e conceitual das subcategorias do *conflict game*, as quais serão analisadas em seguida:

**Figura 35- Representação gráfica conceitual das subcategorias do *conflict game***



Como podemos verificar na Figura 35, o *conflict game* foi dividido em três subcategorias (Ver Esquema 1, Ver Esquema 1.1, Ver Esquema 1.1.1), referentes ao contexto analisado. A partir desses dados, identificamos o *conflict game* relacionando-o com nossas vivências teatro-educativas. Deve-se atentar para o fato de que, em cada esquema, a consumação estética se dá por meio da vivência do jogador, no que diz respeito a algum conflito gerado pelo *cibergame*, seja pelo *conflict game* social (Esquema 1), *conflict game* teatral (Esquema 1.1) ou pelo *conflict game* pedagógico (Esquema 1.1.1). Abaixo, explicaremos como constituímos cada uma dessas nomenclaturas.

O primeiro *conflict game*, com base nos estudos das *performances* culturais, apresenta-se como *conflict game* social, presente na relação entre aluno-aluno, professor-aluno, aluno-família, professor-família, aluno-professor-gestão escolar, enfim, nas relações de conflito social presentes no universo escolar, sendo potencializadas pelo *cibergame*. Nesse caso, o *conflict game* social, o primeiro a ser detectado em nossa prática e que é a base para os outros *conflict games*, foi alicerçado nas relações sociais estabelecidas pelos alunos-*gamers*, sendo potencializadas durante a vivência significativa do *cibergame*, propiciando a eles um posicionamento crítico frente a estas situações problemas.

O antropólogo Victor Turner (1974) pontua que, quando o jogador social possui uma experiência significativa diante do conflito social estabelecido, instaura-se o momento genuíno mais intenso da *performance*. Assim, identificamos o *conflict game* social como os conflitos sociais potencializados no *cibergame*, os quais visam a consumação estética do jogador (Figura 35, Esquema 1).

O segundo *conflict game*, que denominamos *conflict game* pedagógico, embasa-se nos estudos da professora Fernanda Pereira da Cunha, que sistematizou uma abordagem *e-arte-educativa* oriunda do Sistema Triangular Intermediático, derivado e alicerçado nos fundamentos teóricos e conceituais da Abordagem Triangular, de autoria da professora Dra. Ana Mae Barbosa.

Segundo a professora Fernanda Pereira da Cunha (2012, p. 161), a *e-arte* educação é “a mediação entre arte/ intermediática (e/ou arte *mista*) e público e ensino da arte intermediática, que integra seus *inputs e outputs*, constituindo uma interface entre o universo tradicional e o universo em rede, quer seja no ensino formal ou informal”.

Partindo do ensino *e-arte-educativo*, o *conflict game* pedagógico será o intento pedagógico do professor-*gamer*, em prol de que o conflito propiciado pela simulação do *cibergame*, possibilite aos alunos uma consumação estética frente ao conteúdo trabalhado. A simulação é constituída pelos aparatos de códigos programáveis e gráficos criados pelo autor e também pelos programadores do *cibergame* a fim de propor fases e desafios durante o processo de jogar.

Neste sentido, as simulações do *cibergame* potencializam o *conflict game* pedagógico, em que os alunos se colocarão em questão, em conflito, face às suas escolhas e papéis que assumem na cibercultura, de forma que haja uma consumação estética frente a esse conflito (Figura 35, Esquema 1.1).

A terceira subcategoria, a qual é derivada das outras duas, refere-se à abordagem metodológica sistematizada por Viola Spolin, denominada jogos teatrais. O *conflict game*, neste terceiro contexto, será denominado *conflict game* teatral, sendo, nesta subcategoria, o foco do jogo teatral - potencializado pelos conflitos do *cibergame* - o qual visa a vivência significativa dos alunos e, conseqüentemente, sua consumação estética (Figura 35, Esquema 1.1.1).

Neste sentido, o *conflict game* teatral visa à promoção da vivência significativa do aluno-*gamer* frente ao foco do jogo teatral. Os alunos colocam-se no papel investigativo

frente ao foco do jogo teatral apresentado, o qual é potencializado pelos conflitos do *cibergame*.

Para tanto, iremos discorrer acerca da identificação dos *conflict games* propiciados pelo *cibergame God of War* e o jogo teatral *O que está além: evento passado ou futuro*, calcando-nos nas nossas experiências como teatro-educadoras no ensino do conteúdo sobre a mitologia grega. Este estudo nos permite compreender o que são os *conflict games* e como a identificação deles pode nos ajudar a propor intervenções *e-arte-educativas* no ambiente escolar.

Ressaltamos que, ao pesquisarmos o *cibergame God of war* no YouTube<sup>52</sup>, no primeiro capítulo, identificamos 5.070.000 vídeos contendo dados referenciais a esse *game*. Nota-se a intensa jogabilidade e o interesse dos usuários do *site* YouTube frente à esse *game*. Evidenciando, mais uma vez, a inter-relação entre o conteúdo imagético dos alunos frente aos *games* com o conteúdo trabalhado em sala, apontando a necessidade e o desafio de se aproveitar esse conteúdo em nossas aulas de teatro de forma que os alunos-*gamers* se posicionem criticamente frente a esse *cibergame* e não apenas apenas como entretenimento. Tal inter-relação, presente em nossa prática ludopedagógica, será analisada a seguir.

#### **4.2 O *cibergame God of War* enquanto potencializador do jogo teatral *O que está além: evento passado ou futuro*.**

Em nossa prática ludopedagógica, relatada na sequência, analisaremos como o *cibergame God of War* potencializou o jogo teatral *O que está além : evento passado ou futuro* no processo de ensino aprendizagem em teatro, no que tange o conteúdo de mitologia grega. Tal prática visava a promoção de experiências significativas aos alunos do sexto ano do ensino fundamental da Escola Dom Fernando 2 em função do *conflict game*. A experiência significativa, por promover um aprendizado crítico, libertador e autônomo, relaciona o sujeito com o seu papel social e possibilita a ressignificação dos conflitos já existentes em sala de aula.

Diante do objetivo apresentado, eis que surge um questionamento: Apenas a identificação e/ou presença do *conflict game* garante(m) que o *cibergame* seja mediador da aprendizagem teatro-educativa?

---

<sup>52</sup> Fonte: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=God+of+war](https://www.youtube.com/results?search_query=God+of+war). Acesso em: 01 nov. 2015.

Em consonância como o que definimos na introdução deste trabalho, para que o *conflict game* possa promover um aprendizado significativo, deve haver um aquecimento ludopedagógico composto por três ações: reconhecimento da turma, a presença do intento ludopedagógico do professor e a promoção de um conflito gerador. Parafraseando o conceito de “palavras geradoras<sup>53</sup>” de Paulo Freire e inserindo-as no universo em rede, “conflitos geradores” é uma terminologia utilizada nesta pesquisa como sendo a relação paradigmática entre o conteúdo que o estudante traz em sua bagagem vivencial com o conteúdo discutido em aula.

Nesse sentido, antes da identificação e análise do *conflict game* potencializador desta prática de ensino ludopedagógica, segue neste tópico a apresentação das três ações que aquecem a vivência *docibergame God of warem* nossa aula. São elas que evidenciam o caráter de aprendizado do *própriocibergame*, fundamentado em um ensino que se preocupa em propiciar um conhecimento teatral crítico.

#### **4.2.1 Primeira ação: Reconhecimento da turma.**

A primeira ação de aquecimento ao *conflict game* é a do (re)conhecimento da turma em que vivenciamos o teatro por meio do *cibergame*. Trata-se de (re)conhecimento mesmo, pois a turma, assim como nós teatro-educadoras, passamos por constantes transformações. Não podemos nos esquecer de que as experiências vivenciais desses alunos, dentro e fora da sala de aula, refletem em seus comportamentos, de forma que, no decorrer de um bimestre, semestre ou ano escolar, é possível notar neles muitas mudanças.

A turma em questão foi o 6º ano A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2, no ano de 2013. Essa turma era composta por 25 alunos, que apresentavam grande interesse e curiosidade pelo tema “deuses mitológicos”. Éramos constantemente procuradas por eles para nos mostrar vídeos e filmes lançados com esse assunto. Esses alunos tinham como característica a inquietação, conversas paralelas, a criação de confusões por qualquer motivo. Daí a decisão de desenvolver um trabalho visando ao conhecimento crítico deles, por meio de algo que lhes interessava, a mitologia

---

<sup>53</sup> Palavras geradoras é um processo proposto por Paulo Freire que se inicia pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Com elas propõe-se instigar o pensamento-linguagem a partir da realidade concreta e elaborar codificações específicas para cada comunidade. O objetivo é perceber a realidade e destacar dela as palavras geradoras. Ou seja, escolhe-se uma palavra que esteja inserida e que esteja presente no cotidiano do aluno, para que possa ser trabalhada com mais facilidade em sala de aula.

grega. Ressaltamos que, neste primeiro momento, o *cibergame God of War* não foi referenciado.

#### **4.2.2 Segunda ação: Intento ludopedagógico do professor.**

Assim como ressaltado anteriormente, há a necessidade de o jogo teatral e do próprio *cibergame* estarem inseridos no intento ludopedagógico do professor para que tais jogos não sejam apenas entretenimento, mas sim, mediadores do processo de ensino aprendizagem em teatro.

Como consequência, quando os alunos apresentaram o interesse frente ao conteúdo de mitologia grega, delineamos nosso intento pedagógico: propiciar aos alunos uma vivência significativa para o conteúdo de mitologia grega por meio dos jogos teatrais, visando a uma análise crítica e relacional dos mitos dos deuses gregos com os mitos que vivenciamos, nós e os alunos, nos dias atuais.

Ressaltamos que, em um primeiro momento, quando delineamos nosso intento ludopedagógico, o *game God of War* ainda não tinha sido mencionado pelos alunos, apenas o interesse em estudar a mitologia grega.

#### **4.2.3 Terceira ação: a promoção do conflito gerador.**

Após a identificação da turma e do nosso intento pedagógico, promovemos aos alunos o primeiro conflito gerador. Vale ressaltar que, assim como as “palavras geradoras” conceituadas por Paulo Freire (2010), os conflitos geradores, neste estudo, têm como objetivo promover a conscientização dos alunos acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social e estimular a capacidade crítica do aluno-jogador por meio de intervenções teatro-pedagógicas. Os conflitos geradores, quando observados e potencializados como conteúdo pelo arte-educador, poderão favorecer ações pedagógicas teatro-educativas que partam do interesse do aluno, sendo, assim, significativas para ele.

Tal conflito gerador ocorreu quando mostramos aos alunos alguns vídeos no YouTube acerca de alguns mitos gregos, como Eros e Psiquê,<sup>54</sup> sobre a origem do mundo

---

<sup>54</sup>Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=XeuR0WRFYvc>. Acesso em: 20 mai. 2013.

segundo os gregos,<sup>55</sup> sobre Deuses e Titãs,<sup>56</sup> entre outros. Tão logo os alunos viram os mitos, eram questionados acerca da semelhança com os mitos que conheciam, tais como o Boitatá, Curupira, Saci Pererê etc. O mito que trouxe muitas inquietações aos alunos foi o do Prometeu Acorrentado. A seguinte questão foi apontada pelos alunos: “Professora, este mito está errado, pois, no *cibergame God of War*, o Kratos é quem mata o Prometeu e ele não é liberto como nesse vídeo”.<sup>57</sup> Nesse dia, como em outros, atentamos para o fato de essa aula ser mais uma, entre várias, em que os alunos relacionaram o conteúdo de teatro com algum *cibergame*, conforme relataremos abaixo:

Um exemplo em que os alunos relacionaram o tema da aula com um *cibergame* ocorreu em 2013, com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2, localizada no Setor Jardim Dom Fernando 2 na cidade de Goiânia, Goiás. Neste dia estávamos debatendo sobre o que são os mitos, se há mitos nos dias atuais e qual a relação destes mitos com a mitologia e os deuses gregos. Durante a exposição de alguns mitos na sala de informática (via YouTube<sup>58</sup>), vários alunos ressaltaram um *cibergame* denominado *God of War*<sup>59</sup> (Deus da Guerra), em que o personagem principal, Kratos, um espartano com fome de poder, dialoga e guerreia com os deuses, titãs, semideuses e outros seres mitológicos no decorrer das fases. Durante a fala dos alunos, acerca do *cibergame*, fui percebendo que alguns mitos gregos foram (re)significados pelos criadores do *cibergame*, propondo uma narrativa envolvente, em que o jovem Kratos deseja o poder máximo dos deuses. Os alunos passaram a questionar o porquê dessas diferenças entre os mitos gregos que conhecemos hoje dos mitos relatados no *game*. Esses questionamentos buscavam compreender quais são os mitos relatados na Grécia antiga, se há relação da mitologia grega com os mitos do *cibergame* e se os mitos compõem os interesses da personagem do *cibergame*. Houve questionamentos sobre qual era o verdadeiro mito, se o mito é real, se os mitos são invenções humanas, se há vários deuses, sobre sensações em ser Kratos e assumir o desejo pelo poder, entre outras. Esse acontecimento foi um entre vários que potencializaram o meu interesse em utilizar os *cibergames* como metodologia educacional, visto que esta aula possuiu desdobramentos, em que utilizei o *cibergame God of War* para outras investigações cênicas: acerca da personagem, enredo, sobre a própria mitologia, possíveis cenas, entre outros. Uma dessas investigações cênicas tendo como metodologia educacional o jogo teatral será mais bem elucidada no decorrer da dissertação.

Como podemos ver nessa vivência pedagógica anteriormente referenciada, os conflitos geradores, por meio das visualizações dos vídeos sobre mitologia no YouTube, visavam a uma análise inicial sobre o que viria a ser igual ou diferente entre os mitos que

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=IEnytvhc8JM>. Acesso em: 20 mai. 2013.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=x-9vqMuyfzc>. Acesso em: 20 mai. 2013.

<sup>57</sup> A análise comparativa entre o mito encontrado no YouTube com o do *game God of War* será realizada no decorrer do texto.

<sup>58</sup> Disponível em: [www.YouTube.com](http://www.YouTube.com).

<sup>59</sup> O *game God of War* está disponível tanto para consoles, como Xbox e Playstation como no modo *online*.

vivenciamos com os mitos gregos, mas, no decorrer da aula, percebemos que a discussão foi centrando-se na relação entre a narrativa dos mitos gregos com a presente no *cibergame God of war*. Nesse sentido, a visualização de vídeos no YouTube acerca da mitologia grega inseriu um conflito em sala, que relacionou o conteúdo mitológico com o *cibergame*, sendo que esta relação será potencializada pelos *conflict games*, conforme veremos no decorrer do capítulo.

Destacamos que o primeiro *conflict game* a ser potencializado por essa vivência pedagógica pauta-se nos estudos de *Performances Culturais* e é denominado *conflict game social*, o qual se instaura por meio do conflito social gerado na sala de aula pelas diferenças entre a narrativa do mito do Prometeu Acorrentado presente no vídeo do YouTube, com a narrativa de tal mito referenciada no *cibergame*, de acordo com o que veremos no tópico seguinte.

#### **4.2.3.1 *Conflict game social: os conflitos do jogo social potencializados pelo cibergame God of War***

Neste tópico, buscamos identificar, por meio de nossa prática educativa relatada anteriormente, o *conflict game social* que se estabeleceu como drama social nos alunos do 6º ano por meio dos conflitos sociais, entre a narrativa dos mitos gregos e a narrativa do *cibergame God of War*. Ressaltamos que o drama social foi apontado no momento em que instauramos o conflito gerador – na visualização dos vídeos no YouTube –, sendo o momento limiar em que os alunos confrontaram o conteúdo de mitologia grega com suas bagagens imagéticas com tal *cibergame*. Trata-se do momento em que Krathos liberta Prometeu da rocha em que estava preso e o mata. O novo dado mitológico visto no YouTube é que Prometeu havia sido preso em uma rocha por Zeus, por roubar o fogo da sabedoria para os homens e foi liberto por Herácles, como veremos mais especificamente no tópico que se segue.

Quando foi proposto esse momento limiar entre as narrativas, em que o *cibergame* era intermediador do aprendizado, instaurou-se o *conflict game social*. Nesse caso, o aluno passou de um papel de jogador acrítico para investigador do conhecimento, dadas as diferenças entre as narrativas. Vale ressaltar que o drama social pode ocorrer a partir dos conflitos, das contradições, crises e/ou problemas não resolvidos que ameaçam sempre ruir as bases da sociedade e, conseqüentemente, do ambiente escolar.

Os dramas sociais emergem nos interstícios da estrutura social, propiciando aos *gamers*<sup>60</sup> sociais uma experiência significativa, assumindo papéis diferentes dos antes assumidos na estrutura inicial da sociedade. A experiência significativa permite que os *gamers* sociais vejam-se integrantes das mudanças que ocorrem na estrutura da sociedade quando participam, por um determinado tempo, dos dramas sociais.

A experiência vivenciada pelos alunos-jogadores no momento do conflito propiciado pela análise do *cibergame God of war*, ou seja, pelo *conflict game* social, estabelece uma troca ativa e alerta do sujeito com o mundo, sendo originada pela própria ação do homem diante da sociedade. A partir das vivências significativas é que o ser humano foi percebendo, ao longo do tempo, o drama, o conflito, que faz parte de suas vidas, bem como da sociedade, assim como afirma o antropólogo Victor Turner (1974, p. 33):

Eu vi pessoas interagindo e as conseqüências de suas interações. Então eu vi uma forma no processo social. Esta forma é essencialmente dramática. Minha metáfora e modelo era uma forma estética, um produto da cultura e não da natureza. [...] um sistema cultural depende não apenas de seus significados conhecidos como também da própria ação humana e das potencialidades de mudanças nas relações entre os homens.

Como ressaltou Turner (1974), o drama social é um produto das próprias ações humanas e não surge de forma natural. O estudioso também ressalta que por meio do drama social podemos observar os indivíduos em ação. E, será nesses momentos de limite, entre harmonia e perturbação, que essa relação do homem com o mundo fica intensa, cabível a experiências genuínas, que inserem verdadeiramente o aluno-*gamer* em seu contexto social, pois ele se preocupa com a ordem e o estabelecimento desta para superar o momento de crise.

A identificação das narrativas mitológicas presentes na aula relatada auxiliou na compreensão deste momento liminar do *cibergame God of War*, em que o jovem irá dialogar com os conflitos geradores potencializados pelos vídeos no YouTube e com os conflitos que o próprio *cibergame* possibilita. Essa identificação será pautada na reverberação de possíveis experiências genuínas, em que o *gamer* irá refletir acerca de seu papel perante o meio e em possibilidades de superação desse momento de conflito, estando assim presente o *conflict game* social.

---

<sup>60</sup> Utilizamos o termo *gamers* sociais para referir o termo “atores sociais” utilizado por Victor Turner (1974). Neste caso, jogar é viver, e o jogo, a vida.

Segundo os estudos filosóficos e pedagógicos de John Dewey (2010), quando a experiência se completa, a interação entre organismo e meio torna-se participação, e é nos momentos de conflito que esta interação entre sujeito e meio modifica “a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a interação consciente” (DEWEY, 2010, p. 109).

Por meio do drama social, podem-se perceber aspectos da vida das pessoas que passam usualmente despercebidos no cotidiano, os quais, em *performance*, podem expressar-se por meio de danças, sons, teatros, liturgias, jogos. No momento em que os aspectos sociais antes não percebidos no cotidiano expressam-se por meio da experiência performática do *cibergame*, vêm à tona situações de resistência e conflito que o próprio jogo, presente na cibercultura, pode possibilitar nos *gamers* sociais.

Quando os *conflict games* sociais possibilitam que aspectos e elementos do *gamer* e do mundo em que ele está inserido modifiquem a experiência, há a possibilidade de haver um aprendizado consciente desse jogador, pois ele não se vê isolado desses conflitos, mas é capaz de experienciá-los, modificá-los e até mesmo superá-los. Segundo o professor e diretor artístico Richard Schneckner (2012, p. 88, grifo do autor), o jogo social dá às pessoas a chance de experienciarem os tabus, o arriscado, leva as pessoas a vivenciarem:

[...] uma segunda realidade”, separada da vida cotidiana. Esta realidade é onde elas podem se tornar outros que não são seus eus diários. Quando temporariamente se transformam ou expressam um outro, elas performam ações diferentes do que fazem na vida diária. Por isso ritual e jogo transformam pessoas, permanente ou temporariamente. Estes são chamados “ritos de passagem”.

Em outras palavras, o *cibergame* constitui um espaço simbólico e de representação metafórica, ou seja, de uma segunda realidade em que os alunos-*gamers* experienciam ações que geralmente não realizam em seus cotidianos. A segunda realidade proporcionada pela simulação<sup>61</sup> do *cibergamee* pelo ato de jogar possibilita a inversão e o desempenho de papéis figurativos que propiciam uma experiência real, singular. Essa experiência significativa reflete as vivências pessoais de quem joga e, ao mesmo tempo, pode proporcionar a análise e a criticidade acerca desses conflitos sociais promovidos pela experiência oportunizada pela vivência através do *cibergame*.

---

<sup>61</sup> Por simulação compreendemos os aparatos gráficos do *game*, contemplando o cenário, as personagens, as fases que irá passar, enfim, toda a estrutura imagética do *game* que permite ao *gamer* se inserir em uma realidade virtual.

Vale ressaltar que, nessa segunda realidade proporcionada pelo *cibergame* podemos perceber duas passagens que Schechner (2012) descreve em seus estudos: a “transportação” e a “transformação”. A transportaçãopode ocorrer na imersão do jogador nessa segunda realidade propiciada pelo ato de jogar, a qual permite ao *gamer* transpor-se para uma realidade distinta, propiciada pelas simulações do próprio *cibergame*. A transformação pode ocorrer após e durante o ato de jogar, em que, se este *cibergame* propiciar uma experiência significativa, capaz de promover ao jovem uma reflexão crítica acerca do vivenciado, ele transforma-se, pois as experiências proporcionaram a este jogador uma nova relação dele com o mundo. Para Schechner (2012, p. 95), “o jogar cria sua própria realidade múltipla, com fronteiras porosas e escorregadias. Jogar é cheio de construções criativas do mundo, assim como mentiras, ilusões e enganos”.

Os jogos em rede propõem conflitos simulados que dialogam com estas construções criativas do mundo, pois possibilitam ao aluno-*gamer* identificar-se como sujeito em uma realidade simulada, tendo de agir e intervir em situações que o *cibergame* irá propor. Os *conflict games* sociais presentes no *cibergame* são propiciados pelo próprio ato de jogar, sendo o auge desses conflitos demarcado pelas necessidades internas do jogador que se (co)relacionam com as contradições provocadas pelo próprio *cibergame* (Ver Figura – Esquema 1).

A consumação estética do *gamer* social propiciada pelo *conflict game* social, pode criar uma nova experiência, que antes não existia na experiência anterior do jogador. Essa nova experiência pode vir a auxiliar na compreensão do sujeito quanto aos papéis sociais que desempenha, pois quando o aluno-*gamer* inicia o *cibergame* ele precisa aprender a usar o jogo em rede e criar um vínculo com a personagem antes de o problema ser introduzido, permitindo, após esse vínculo, que ele identifique-se e assuma o papel de tal personagem.

Para tanto, a identificação do *cibergame God of war* na nossa prática ludopedagógica favoreceu a análise dos *conflict games* sociais em prol de vivências performáticas que estes *cibergames* propõem, para, assim, dinamizar experiências significativas vivenciadas pela ludicidade crítica que os *cibergames* podem promover e/ou potencializar como intermediadores no processo de ensino aprendizagem em teatro.

Essas vivências tornam-se performáticas, pois estabelecem o *como se da performance*, ou seja, a “arriscada atividade do fazer-criar” (SCHECHNER, 2012, p. 92).

Esse fazer crer se estabelece na relação entre a simulação *online* e as experiências reais que o *cibergame* pode propor.

Segundo Sherry Turkle (1997, p. 66), a cultura da simulação tem refletido na comunicação interpessoal na internet, influenciando nas relações pessoais e sociais:

[...] estamos vivenciando a cultura da simulação em que a comunicação interpessoal na internet causa profundas mudanças nas relações sociais e pessoais alterando nossos papéis e nossa identidade onde possamos assumir a identidade do “eu” poderoso e impossível pelos avatares. Um mundo onde podemos fazer ou simular aquilo que na vida real seria impossível ou pouco provável, os games vivem intensamente a cultura da simulação.

Nota-se que a cultura da simulação propicia que os jogadores do *cibergame* possam se assumir a identidade do “eu” com os avatares. Segundo Turkle (1997, p. 66), os avatares são as personagens virtuais assumidas pelos jogadores:

[...] os avatares se caracterizam como uma personagem virtual, assumida pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais, que inclui uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc.) modelo de movimento (o espectro de movimento que esses elementos, juntos, podem ter), modelo físico (peso, altura, etc.), e outras características. Um avatar não necessita ter a forma de um corpo humano, pode ser um animal, planta, alienígena, máquina, ou outro tipo.

O avatar do *cibergame God of War* é o personagem Kratos, que pode ser melhor visualizado na imagem a seguir:

**Figura 36-Kratos, avatar do *cibergame God of War***



Os alunos, no *cibergame God of War*, assumem o avatar identificado na Figura acima, sendo denominado Kratos e, por meio da simulação propiciada pelo *cibergame*, vão alcançando os objetivos e passando de fases. Neste contexto, cabe a nós, teatro-educadoras,

instigar o posicionamento crítico dos alunos-*gamers* frente à personagem que assumem durante a vivência e jogabilidade do *cibergame* de modo que essa vivência não seja apenas passar fases, mas que propicie uma consumação estética deste aluno-*gamer* potencializada pelo *conflict game* social.

Visto que os *cibergames*, muitas vezes, são simulacros da vida real, sejam como entretenimentos e/ou como intermediadores do processo de ensino-aprendizagem, pontuamos a importância da inserção desses *cibergames* no aprendizado dos jovens. Contextualizar a bagagem de *cibergames* trazida por esses alunos para o ambiente escolar pode corroborar no desenvolvimento da reflexão crítica, ampliando o universo autogovernativo deles. Mas atentamos para o fato de que, se alunos e professores não se apropriarem significativamente dos *cibergames*, aliados a seu intento ludopedagógico, farão uso destes de maneira apenas recreativa, tecnicista, acrítica e não libertadora.

Schechner (2012) pontua que o jogo social terá um papel importante na arte quando propõe um aprendizado que esteja ligado com os conflitos internos do próprio jogador em questão, propiciando improvisações e a possibilidade do erro ou do acerto. “Não existe arte onde tudo é geneticamente determinado, onde não há aprendizagem, onde nenhuma improvisação é possível, onde o erro e/ou o vacilo não pode(m) ocorrer” (SCHECHNER, 2012, p. 105).

O *cibergame* propicia essa relação entre o erro e o acerto, mas, para que este seja mediador do ensino aprendizagem em teatro, é necessário que esteja inserido na aprendizagem do aluno-*gamer*, que relacione o ser com seus conflitos sociais. Isso porque, no momento do *game*, tais conflitos passam a ser vivenciados de forma lúdica, mas a qualidade estética da ludicidade pontua o cerne do nosso estudo, pois se a experiência vivida pelo jogador culminar na ludicidade pela ludicidade a experiência não será significativa, podendo permear apenas sensações emocionais, dada a ciência ingênua do jogador.

Entretanto, a experiência capaz de promover ressignificações nesse jogador é aquela que está imbricada com a ludicidade crítica. Ou seja, a qualidade estética da ludicidade experienciada pelo usuário do *cibergame* é o eixo motriz de transição entre o entretenimento acrítico para o desenvolvimento da autogovernança. Eis que se estabelece nossa proposição teatro-educativa no exercício pedagógico do *conflict game* social como intermediador do processo de ensino-aprendizagem do teatro.

A ludicidade crítica promovida pelo *cibergame* pode se apresentar como proposição metodológica para intensificar a vivência pessoal, consumatória, e por isto

significativa dos alunos e alunas, inter-relacionando-se com os conteúdos/temas motrizes da aula. Reiteramos que o jogo em rede pode se potencializar como metodologia para o Arte/Educador, mas observamos que a escola, muitas vezes, acaba por segregar a cultura digital, bem como o *cibergame*, ainda que sejam partes integrantes do aluno.

Identificar e utilizar os *conflict games* sociais como proposta *e-arte-educativa* é propor uma interconexão entre os conteúdos teatrais com as relações do indivíduo com o mundo, cujo conhecimento se dá em atos experienciados. Buscamos, então, priorizar, em nossa aula de teatro aqui relatada, um ensino que visa interconectar os *conflict games* sociais com os conteúdos teatrais acerca da mitologia grega em prol da consumação estética do jogador perante as simulações do *cibergame God of War*. Isso se faz necessário para que o ensino teatral seja significativo e permeado por aprendizagens críticas e conscientes, visto que os *cibergames* estão cada vez mais presentes na vida extraescolar dos alunos.

#### **4.2.3.2 *Conflict game* pedagógico: convergências e divergências das narrativas mitológicas.**

No tópico anterior analisamos a promoção do *conflict game* social em nossa prática ludopedagógica acerca da mitologia grega. Tal *conflict game* instaurou-se por meio do conflito social propiciado pela comparação das narrativas do YouTube e do *cibergame God of War* frente ao mito do Prometeu Acorrentado, propiciando um limiar pedagógico em que o aluno passou de um papel de apenas escuta de conteúdos a de investigador do seu próprio aprendizado.

Neste tópico iremos analisar a promoção do segundo *conflict game*, denominado por nós de *conflict game* pedagógico, o qual pauta-se nos estudos da *e-arte-educação*. Fernanda Pereira da Cunha conceitua a *e-arte-educação* como construção de conhecimento, em que a cognição está inserida no “processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente”. Para tanto, parte-se de experiências significativas ao longo de um processo, pois “refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição” (BARBOSA, 2008, p. 12).

Pontuamos que o *cibergame God of War*, se apresenta, neste trabalho, como possível propulsor da construção de conhecimento crítico, permeado pelas experiências significativas dos alunos com o ato de jogar. O ato de jogar, neste caso, não se pauta apenas na execução das regras de tal *cibergame*, mas na intenção ludopedagógica do professor para

que os alunos-*gamers* possam tornar-se conscientes de seu papel investigativo frente aos conflitos instaurados pelo *cibergame*.

Visa-se neste estudo que, durante o processo de jogar, quando o aluno busca resolver as problemáticas presentes na simulação do *cibergame*,<sup>62</sup>, se potencializem vivências significativas deste jovem, possibilitando que ele se coloque como sujeito em ação no aprendizado. Essas questões pessoais, presentes no próprio ato de jogar, poderão fazer com que os alunos possuam uma experiência genuína, pois ele pôs-se a refletir e se posicionar diante do *cibergame*. Concebe-se, assim, o intento do Sistema Triangular Intermediático, proposto por Cunha, como o desenvolvimento da capacidade crítica do jovem ao jogar, “ler/interpretar e se expressar com autonomia por meio dos códigos que constituem esta sociedade digital” (CUNHA, 2012, p. 205).

Neste contexto, concebemos o *conflict game* pedagógico como o intento do professor que visa a vivência do aluno-*gamer* por meio das simulações oriundas dos *cibergames* em prol de promover experiências significativas no jovem (Ver Esquema 1.1 da Figura 35). Por simulações, compreendemos programações feitas pelo criador do *cibergame*, a fim de propor um ambiente, ações e personagens virtuais que o jogador vivencia enquanto joga. No entanto, o nível de inserção depende da qualidade e da proposta do *cibergame*. Tais *cibergames* podem ser acessados por meio de *consoles*,<sup>63</sup> computadores, *tablets*, celulares, *gameboys*<sup>64</sup>, entre outros, no modo *online* ou *offline*.

Os jogos *online* permitem que o jogador jogue com adversários de outros locais e outras línguas, sendo que, em alguns *cibergames*, podem-se montar estratégias e dialogar sobre as fases desse *cibergame* com outras pessoas enquanto se está jogando. Neste tipo de jogo *online* é necessária a conexão com a *internet* e, em alguns consoles (como o Xbox), é preciso manter financeiramente uma conta<sup>65</sup>.

---

<sup>62</sup>Utilizamos o termo *game* ao invés de *play*, por contada nomeação dada pelos próprios jogadores e usuários da internet para o jogo em rede (*game*). Contemplam-se, assim, tanto jogos em rede quanto gravados e postados na cibercultura.

<sup>63</sup>*Consoles* é a denominação dada à parte física dos *videogames*, como: play station, Xbox, Nitendo wii, entre outros.

<sup>64</sup>*Gameboy* é um pequeno videogame manual, em que o jovem pode carregar na mochila. Também pode possuir o nome de Psp (a nomenclatura varia conforme a marca: sony, playstation, xbox).

<sup>65</sup>Xbox é um console criado pela Microsoft que disponibiliza jogos tanto *online* quanto *offline*. Quanto à jogabilidade *online* o usuário deste console precisa ter uma conta na microsoft denominada *Xbox Live*, a qual possui uma anuidade a ser paga. A taxa paga é para manter a *interface* sempre atualizada e com jogos disponíveis aos usuários, possuindo maior quantidade de conteúdo digital, jogos, etc, além de oferecer a seus assinantes maior conteúdo exclusivo e DLCs e receber vários deles em primeira mão.

Alguns *cibergames* podem ter tanto o modo *online* quanto *offline*. Exemplos de jogos *online*: *Counter strike*,<sup>66</sup> *Call of Duty*.<sup>67</sup> Vale ressaltar que o *cibergame Counter Strike* foi um dos primeiros a possuir a jogabilidade *online*, tendo como conteúdo a simulação de conflitos armados. E, o *Call of Duty* é atualmente um dos *cibergames online* mais jogados por todo o mundo, simulando campos de guerra. Vale ressaltar que este *cibergame* também pode ser jogado em modo *offline*.

Os jogos *offline* são os jogos que o *gamer* joga sozinho e, caso seja em dupla, a pessoa joga com outro controle próximo a ele. Nesses jogos não é necessária a conexão com a internet. Alguns exemplos de jogos *offline*: *The Fable*<sup>68</sup>, *The Sims*<sup>69</sup>, *Call of Duty*, entre outros. Esses jogos, atualmente, são bastante conhecidos e possuem uma grande popularidade entre os jovens.

Os *cibergames*, por se reverberarem no cotidiano de jovens, também estão presentes nas aulas de teatro, por meio dos comentários em sala dos alunos, em que as colocações acerca dos *cibergames* se relacionam com algum conteúdo, assim como apresentamos nesse capítulo. Para os jovens consumidores ávidos, o *cibergame* é parte integrante de suas vidas. Nesse cenário, surge a necessidade de promovermos um ensino crítico para que esses estudantes-*gamers* se posicionem perante tal consumo exagerado e escolham o que jogar, sem manipulação pelas mídias delimitadoras.

Neste contexto, propomos que os alunos, a partir do *conflict game* social instaurado (momento liminar entre a narrativa que eles conheciam do *cibergame* em contraposição analítica com os mitos visualizados no YouTube), estabelecessem relações

---

<sup>66</sup> Counter-Strike (também abreviado por CS) é um popular jogo de computador, sendo um jogo de tiro em primeira pessoa baseado em rodadas, no qual equipes de contraterroristas e terroristas combatem-se até a vitória. O Counter-Strike foi um dos responsáveis pela massificação dos jogos por rede no início do século, sendo considerado o grande responsável pela popularização das *lan houses* no mundo

<sup>67</sup> Call of Duty é uma franquia de jogos eletrônicos de tiro em primeira pessoa que foi lançada para Macintosh, PS, Wii, XBOX, Windows e portáteis. A série começou no PC, posteriormente expandindo-se para consoles e portáteis. A maioria dos jogos é ambientado na Segunda Guerra Mundial, com a exceção de Call of Duty 4: Modern Warfare, Call of Duty: Modern Warfare 2 e Call of Duty: Modern Warfare 3 situados em épocas modernas, já o Call of Duty: Black Ops, a história desenvolve-se durante a Guerra Fria e "Call of Duty: Black Ops II" e Call of Duty: Ghosts tem um cenário de guerra futurista.

<sup>68</sup> The *Fable* é um *game* de fases, que se passa na Idade Média. O príncipe ou a princesa (*gamer*) precisam tomar decisões durante todo o jogo, sendo consagrados, por conta de suas decisões, como reis ou rainhas populares ou tiranos. As escolhas são feitas pelo jogador, podendo salvar ou não o seu povo da fome.

<sup>69</sup> The *Sims* é uma série de jogo eletrônico de simulação de vida criada pelo *designer* de jogos Will Wright e distribuída pela Maxis. Nessa simulação o jogador pode controlar a vida de outras pessoas, decidindo-se por elas. Os jogos foram portados e convertidos para diversas plataformas, incluindo Nintendo Wii, celular, Nintendo DS, Playstation 2, GameBoy Advance, GameCube, Xbox, incluindo até uma versão remodelada do *The Sims 2 Mobile* para o antigo Mega Drive.

entre as narrativas, por meio de tabelas comparativas. Nesse momento, como o ato de jogar esse *cibergame* relaciona-se com o ensino *e-teatro-educativo*, o *conflict game* passa a ser denominado *conflict game* pedagógico, pois o nosso intento era estabelecer um aprendizado em teatro por meio das narrativas comparativas entre o *cibergame* e o mito, produzindo, assim, uma análise crítica dos aparatos da cibercultura.

Assim como relatado anteriormente, um dos mitos que mais atraiu os alunos, tanto como história quanto em sua relação narrativa com o *cibergame*, foi o mito grego Prometeu Acorrentado. Refletimos durante a aula de teatro acerca das diferenças e semelhanças entre a história do mito com a história narrada no *cibergame*. Para ampliar a reflexão acerca das narrativas estudadas e referenciadas acima, pesquisamos no *Google Imagens*<sup>70</sup> pinturas que se assemelhavam com a imagem do Prometeu Acorrentado do *cibergame*. Essas diferenças e semelhanças e as imagens escolhidas são sistematizadas no quadro a seguir:

**Quadro 5- Quadro comparativo entre o mito Prometeu Acorrentado e a narrativa do *cibergame* God of War acerca de tal mito.**

Mito grego Prometeu Acorrentado	Prometeu Acorrentado – <i>Cibergame</i> God of War
<p><b>História/narrativa do mito</b></p> <p>Prometeu é filho do titã Jápeto (irmão de Cronos) com a oceânide Clímene. Seus irmãos são Atlas, Menécio e Epimeteu. Prometeu sempre foi um apaixonado pela humanidade, afinal, foi ele quem moldou o homem a partir do limo da terra, misturando-o com suas próprias lágrimas. Aliado ao amor pelos homens, o sentimento de vingança de Prometeu (pois não entrara na guerra, mas viu seus irmãos Atlas e Menécio punidos por Zeus) fez com que roubasse o fogo divino e o desse aos homens. Dessa forma, devolveu a independência/inteligência para eles. Zeus, irado, pediu a Hefesto que o acorrentasse no monte Cáucaso, onde uma água comeria seu fígado. Durante o dia, o animal estilhaçava o órgão do titã, fazendo-o contorcer-se de dor, e, à noite, o fígado se regenerava para a agonia continuar no dia seguinte. Depois de trinta anos nessa tortura, o titã foi finalmente libertado por Heracles, que também matou a águia.</p>	<p><b>História/narrativa do <i>cibergame</i></b></p> <p>Na busca pelas Sisters of Fate, Kratos encontra Prometeu ao passar pelo “Covil de Tifão”. Prometeu está acorrentado a uma das mãos de Typhon, enquanto uma águia gigante o devora. O titã conta que está sendo punido por Zeus por ter ajudado a raça humana, ao dar a Chama do Olimpo aos mortais. Zeus considerou este ato uma traição, transformou-o em mortal e o sentenciou a ser eternamente comido por um pássaro. Durante o dia, o animal come sua barriga; à noite, seus ferimentos são curados para, então, ser novamente devorado no dia seguinte. Ele não sabe por quanto tempo a tortura está acontecendo. Prometeu pede a Kratos que o liberte. A única maneira, afirma, é jogá-lo na Chama do Olimpo. O herói concede o pedido e joga-o ao fogo. Suas cinzas são incorporadas por Kratos, dando a ele o poder dos titãs (Rage of the Titans).</p>

<sup>70</sup>Disponível em: <<http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-PT>>.

	
<p>Pintura encontrada no <i>site</i> Google Imagens, sem definição de qual autor a pintou.  <b>Fonte:</b><a href="http://umcopodelogos.wordpress.com/2011/09/18/prometeu-acorrentado-esquilo/">http://umcopodelogos.wordpress.com/2011/09/18/prometeu-acorrentado-esquilo/</a></p>	<p>Imagem do <i>cibergame</i> God of War, registrada no <i>site</i> YouTube.  <b>Fonte:</b> <a href="http://www.YouTube.com/watch?v=asLBU_GJ4ow">http://www.YouTube.com/watch?v=asLBU_GJ4ow</a></p>
<p><b>Dados referenciados como diferentes:</b>  Zeus pediu a Hefesto que acorrentasse Prometeu no monte Cáucaso.  Virou mortal e foi liberto por Heracles.</p>	<p><b>Dados referenciados como diferentes:</b>  Prometeu foi aprisionado na mão de Tifão.  Virou mortal e foi morto por Kratos.</p>

No quadro anterior foram apontadas divergências entre o mito narrado do Prometeu acorrentado e o que é apresentado no *cibergame* *God of War*, sendo elas: no mito narrado do Prometeu acorrentado, Zeus pede a Hefesto que acorrentasse Prometeu no monte Cáucaso, sendo liberto por Heracles, tornando-se imortal. Já na narrativa do *cibergame* *God of War*, Prometeu foi aprisionado na mão de Tifão, virando mortal e sendo morto por Kratos, o qual é a personagem principal do *cibergame*. Nota-se também que as imagens, tanto do *cibergame* quanto da pintura encontrada (não identificaram no *site* o nome do autor), apresentam o momento em que Prometeu está acorrentado por ter roubado de Zeus o fogo da sabedoria e ter dado aos homens e ,como castigo, uma ave consome todos os dias suas vísceras.

Após a comparação entre o mito grego e o mito do *cibergame*, realizada em sala e sistematizada no quadro acima, surgiram algumas questões que foram apontadas pelos alunos acerca da mitologia grega por meio do mito Prometeu Acorrentado e do próprio *cibergame* *God of War*: As diferenças encontradas no *cibergame* relacionam-se com a trajetória do personagem Kratos durante o *cibergame*? Qual narrativa é real, a do mito ou a do *cibergame*? Torno-me uma personagem real ou virtual enquanto jogo? O teatro me possibilita vivenciar uma personagem como o *cibergame*?

Essas questões potencializaram o olhar dos alunos com suas questões pessoais por meio das simulações do jogo em rede e pelo próprio ato de jogar o *cibergame*. A

concepção estética desses alunos com esta simulação é impulsionada pelo *conflict game* pedagógico, propiciando experiências significativas e um aprendizado teatral crítico. Os simulacros gerados pela vivência estética do aluno com o *cibergame* se relacionam com o universo do próprio sujeito que joga, gerando experiências consumatórias e um aprendizado pautado na vivência crítica do sujeito.

No relato de nossa experiência pedagógica teatro-educativa, acima referida, a aprendizagem teatral se potencializa e desdobra-se em experiências significativas por meio da vivência do jogador impulsionada pelo *conflict game* pedagógico. Ou seja, a simulação do *cibergame* possibilitou questionamentos que permearam o conteúdo do *cibergame*, o conteúdo ministrado em sala e as questões internas dos jovens. Vale ressaltar que a relação *cibergame*, *conflict game* pedagógico e o conflito social-pedagógico, de que nos apropriamos através do simulacro do *game*, pode promover vivências significativas por meio do *e-teatro-educação*, com o intento de contextualizar seus conteúdos no universo de nossos alunos e ampliar o desenvolvimento crítico dos jovens para o mundo que os cerca.

Quando propomos tabelas que relacionassem a narrativa dos mitos visto no YouTube com o mito do *cibergame*, os alunos vivenciaram o conteúdo ministrado, por meio do *cibergame*, em que a aula não se propôs apenas a transmitir um conteúdo, mas uma vivência de tal conteúdo. Os alunos se puseram a questionar dados que antes estavam presentes no ato de jogar, mas que não eram postos em estado de reflexão. O questionamento, as pontuações, as dúvidas, as buscas pelas respostas, geradas por meio da consumação estética dos alunos propiciada pela vivência significativa em detrimento do *conflict game* pedagógico, possibilitaram uma experiência consumatória em um ambiente educativo.

Nota-se que a relação das vivências do jovem e das simulações do *cibergame* devem ser pautadas no caráter autorreflexivo do jogador, gerando consciência crítica diante das condições que tal vivência significativa constitui.

Nesse caso, o conteúdo teatral de mitologia grega torna-se o fio mediador desse encontro entre o *cibergame* e o sujeito em ação no processo de ensino e aprendizagem do teatro, em que o aluno-*gamer* vai performatizar cenicamente as *performances* culturais oriundas de suas significações promovidas pelo *cibergame*. Por isso, pode possibilitar um aprendizado que pauta na investigação autogovernativa do aluno e na crítica acerca de si, da sociedade que o cerca, dos conteúdos teatrais e nas (re)significações promovidas pelas

vivências que os *cibergames* podem propiciar por intermédio dos *conflict games* pedagógicos.

#### **4.2.3.3 O *conflict game* teatral como intermediador no processo de ensino e aprendizagem na Escola Dom Fernando 2.**

Como relatado no tópico anterior, a busca pela identificação de como se estabelecem os *conflict games* em prol da consumação estética que os jogos presentes na sociedade em rede podem promover para seus usuários se ascendeu pela nossa prática como arte-educadoras em nossas aulas de teatro. Destacamos que a metodologia de ensino educativo que utilizamos neste tópico e que foi parte processual do processo pedagógico relatado, acerca das mitologias gregas, foi o jogo teatral.

Nesse sentido, apresentaremos neste tópico a promoção do *conflict game* teatral, em que o *cibergame God of War* potencializou o jogo teatral enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem de teatro. A escolha do jogo teatral como metodologia pautou-se durante o processo educativo em que os alunos demonstraram interesse em transpor para o palco as reflexões acerca da narrativa do mito que contrastavam com as narrativas do *cibergame God of War*.

Quando estudamos em sala as narrativas mitológicas por meio de vídeos acessados no site YouTube, assim como pontuado no tópico anterior, confrontamos imagens do *cibergame God of War* com imagens encontradas na internet acerca das mitologias. Em um destes confrontos imagéticos, os alunos discorreram, além do mito do Prometeu Acorrentado (anteriormente referenciado), outro ponto em comum em ambas narrativas: a presença dos titãs e de seus desejos por vingança perante Zeus.

Por meio da visualização de vídeos do YouTube<sup>71</sup>, que retratavam quem eram os Titãs, os estudantes foram apontando alguns dados pertinentes, como: os titãs eram entidades místicas que enfrentaram Zeus e os deuses olímpicos na sua ascensão pelo poder; os titãs representavam elementos como terra, fogo, mar; Zeus guerreou contra os titãs a fim de comandar os humanos (algo que os titãs não apoiavam) e, por fim, a prisão dos Titãs no tártaro realizada por Zeus e seus irmãos Ades e Poseidon. A partir desses apontamentos, os alunos se posicionaram diante de um ponto em comum entre os dados acerca da narrativa

---

<sup>71</sup>Alguns vídeos visualizados eram: *O início da Mitologia grega - A era dos deuses – Cosmologia*, disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=ou8-OALszMk>; *Grande guerra dos titãs e deuses*, disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=x-9vqMuyfzc>; *Mitologia grega a origem do universo*, disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=CtqTFHjcEQw>.

mitológica dos Titãs encontrados no *site* YouTube e o *cibergame God of War*, que era a sede de vingança tanto dos Titãs quanto de Kratos, a personagem principal do *cibergame*, perante Zeus.

No *cibergame God of War*, Kratos possui sede de vingança por Zeus, por ter sido enganado pelo deus e este ter retirado o seu poder. Durante o decorrer do *cibergame*, Kratos alia-se aos Titãs como proposta para a derrota de Zeus. Para que a vingança ocorresse, Kratos retira os Titãs do tártaro e lança um ataque perante Olimpo.

A fim de propor cenas teatrais que iriam dialogar com as narrativas anunciadas, visávamos que os alunos possuíssem experiências significativas, em primeira pessoa, ou seja, como autores da ação, assim como eles vivenciavam ao jogar, com a personagem Kratos no *cibergame God of War*. Para tanto, surgiram algumas questões pilares quanto a este intento: Como criar a personagem e vivenciá-la ao invés de narrar o que acontece com ela? Como propor diálogos na cena teatral que não caíam apenas na narrativa do mito, e sim na vivência do mesmo?

Visando a solução dessas questões, buscamos um jogo teatral em que os alunos iriam experienciar a narrativa do *cibergame God of War* que dialogava com os apontamentos da narrativa do mito dos titãs visualizada no YouTube. O intento central em trabalhar este jogo teatral era que os alunos pudessem mostrar, por meio das ações criadas em cena, as personagens do *cibergame*, suas vozes, corpos. O intuito não era que os alunos contassem em forma de narrativa, mas que vivenciassem as personagens e suas referentes histórias do *cibergame* na cena teatral.

Buscávamos que os jovens entrassem em contato com a realidade do palco ao nível físico, na experiência significativa do aqui-agora, visando provocar, por meio das cenas, uma autocrítica, em que se instaura um sistema de transformação na consciência simbólica presente em cada indivíduo. Visávamos que os alunos agissem como as personagens, como Zeus, como os Titãs, como Kratos, percebendo como são seus corpos, suas vozes, suas atitudes. Eles não deveriam contar o ódio de Kratos, mas vivenciarem este ódio por meio das ações físicas da personagem, pela fisicalização.

A fisicalização é defendida por Spolin (2005, p. 15, grifo do autor) como:

A maneira pelo qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal. [...] A “fisicalização” propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo.

O intento pedagógico ao trabalhar a fisicalização no jogo teatral, era possibilitar aos alunos uma experiência pessoal concreta perante as personagens estudadas no *cibergamee* na narrativa mitológica encontrada nos vídeos do YouTube a cerca de quem eram os Titãs, ou seja, eles iriam vivenciar, por meio de ações físicas, suas (re)significações pessoais do *cibergame God of War*.

Para tanto, trabalhamos a mitologia grega com os alunos do sexto ano da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos II tendo como fio condutor as comparações entre as narrativas do *cibergamee* as narrativas do próprio mito, o que nos ascendeu questões em cena, por meio do jogo teatral, visando discorrer sobre o ódio, a vingança e aspectos acerca da vivência da personagem do *cibergame*. A experiência pedagógica educativa em questão é como se detalha abaixo.

O jogo teatral escolhido<sup>72</sup> denomina-se *O que está além: evento passado ou futuro*. Neste, o foco<sup>73</sup> está no que aconteceu ou vai acontecer ao se sair de cena. Ou seja, os educandos-jogadores precisavam deixar claro para a plateia o que ocorreu antes e depois da cena a ser apresentada. Os alunos foram divididos em dois grupos. Cada grupo escolheu narrativa mitológica referente à relação entre Zeus e os Titãs e esta podia ou não ser modificada pela narrativa do *cibergame God of War*. Eles deviam entrar em acordo sobre quem,<sup>74</sup> o local<sup>75</sup> e as ações a serem realizadas em cena<sup>76</sup>. Ao entrar em cena, os alunos-*gamers* deviam demonstrar o que fizeram antes de entrar nela, mediante suas ações, o que ocorria no momento com as personagens e o que aconteceria quando saíssem de cena. Um dos grupos,<sup>77</sup> conforme relatarei neste estudo, em virtude da relação com o exemplo pedagógico citado acima, realizou a cena com base no *cibergame God of War*, em que Kratos, representado por um dos alunos, pede aos Titãs que o ajudem a destruir Zeus. O aluno que representou Kratos, ao buscar solucionar a primeira situação-problema do jogo teatral, que é demonstrar o que ocorreu no passado da cena, tentou esboçar o nervosismo da personagem perante Zeus, narrando o porquê de sua ira. Posteriormente, em conjunto, buscaram resolver a segunda situação-problema, que era descobrir o que ocorreu na cena naquele momento. Para solucionar esse segundo conflito, os alunos se dividiram em Titãs, e Kratos suplicou a ajuda de cada um, chamando-os pelo nome. Os Titãs, na cena, também demonstraram a sua ira a Zeus, uma vez que este os havia trancado no Tártaro. Durante o jogo teatral eu os

<sup>72</sup> Disponível no livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Código C50.

<sup>73</sup> O foco conceitua-se pelo objetivo do jogo, a situação-problema que o jogador precisa resolver em cena.

<sup>74</sup> Termo questionativo utilizado por Viola Spolin para referir-se à(s) personagem(ns) da cena.

<sup>75</sup> Termo questionativo utilizado por Viola Spolin para referir-se ao local em que ocorre a cena.

<sup>76</sup> Termo questionativo utilizado por Viola Spolin para referir-se às ações realizadas em cena.

<sup>77</sup> No momento desta situação pedagógica, em sala de aula, não me atentei à importância de registrar o processo educativo em forma de fotografias e vídeos. Mas, no terceiro capítulo desta dissertação, busco registrar cada passo dado no processo de aprendizagem que se deu na Escola Municipal Silene de Andrade.

instruí<sup>78</sup> a focar na problemática do jogo teatral: demonstrar o que veio antes, demonstrar e não contar, como: foco na ação da personagem! Deixe claro o que veio antes da cena por meio de ações e não por meio de narrativas. Seja a personagem! O que os Titãs fazem? Como sua personagem reage perante a proposta de Kratos? Como é o corpo de Zeus? Qual a sensação de Kratos ao encontrar os Titãs? Como é o corpo de cada Titã? E suas vozes? A situação-problema final, que era deixar claro à plateia o que iria ocorrer quando saíssem de cena, foi solucionada pelos alunos por meio de um plano elaborado por Kratos, contando com a ajuda dos Titãs para invadirem o Olimpo e destruírem Zeus e os deuses Olímpicos.

Nesta experiência pedagógica educativa, a experiência consumatória se deu quando os alunos conseguiram, por meio do jogo teatral e pela nossa mediação pedagógica, transpor os questionamentos que estavam sendo trabalhados em sala para a experiência no jogo teatral, mesclando e vivenciando as narrativas, tanto do *cibergame God of War* quanto as narrativas dos mitos estudados em sala. Nessa vivência, eles apontaram desejos por vingança, o ódio pelos deuses, buscando evidenciar como estes sentimentos podiam ser transpostos para as personagens em forma de ações. Os alunos posicionaram o ódio como potencializador dessas ações, buscando apresentar em seus corpos como este sentimento pode ser visível por meio de expressões corporais. Estas ações visavam que os alunos mostrassem o que ocorreu nas três situações problemas do jogo teatral relatado (o antes, o agora e o depois da cena).

Durante a vivência da situação problema dois (o agora), relatada na experiência pedagógica anterior, o aluno que representava Kratos chegou com uma espada imaginária na mão, demonstrou o tamanho desta espada, o seu peso e sua relevância em cena diante do gesto de levantá-la para convocar os titãs a uma reunião. Neste momento cênico, o aluno por meio de uma ação física demonstrou sua fúria e o intento de organizar uma reunião para discutir algum assunto com os Titãs.

Como professora-*gamer* neste jogo teatral, buscava trazer a atenção dos alunos pautada no *conflict game* teatral (foco do jogo teatral): como resolver a situação-problema do jogo teatral, sendo mostrar o que veio antes da cena, a cena e o que pode vir a acontecer após esta. Os alunos mantiveram a concentração na narrativa cênica, mas muitos não se preocuparam com o mostrar, e sim no contar, por meio dos diálogos. Instruímos/orientamos os jogadores-*gamers* durante o jogo teatral, assim como exemplificamos no relato da

---

<sup>78</sup> Vale ressaltar que a instrução é conceituada por Spolin (2005) como um guia essencial, que se dá por meio do enunciado de uma palavra ou frase que faz com que os jogadores se atentem ao foco. A instrução deve conduzir o processo teatral, auxiliando para que o aluno não desvie a sua atenção, mas que foque na situação problema do jogo.

experiência, a mostrarem o que ocorria em cena por meio de ações, para evidenciar quem são suas personagens, mas, percebemos que alguns jovens não compreendiam a diferença entre mostrar e contar.

Essa diferenciação entre mostrar e contar será defendida por Joaquim Gama (2010, p. 3) como eixo central no jogo teatral:

Tornar real é mostrar. O ator ao mostrar um objeto, sem querer realizar a mímica dele, utiliza-se do seu próprio corpo para que ele se torne real e apareça no palco. A fisicalização aponta para a diferença entre mostrar e contar. Contar é fazer de conta, é simulação. Já o mostrar é tornar real o que significa a ação da realidade cênica. A diferença entre mostrar e contar visa fazer com que os jogadores mantenham contato com a realidade física da cena.

Os alunos buscaram encenar o confronto dos Titãs e Zeus com a vivência que trouxeram do *cibergame*, apresentando, assim, pontos da narrativa da mitologia grega. Ao mesmo tempo, posicionaram o personagem Kratos, do *cibergame God of War*, como mediador da vingança dos Titãs. Ambos – Kratos e os Titãs – tinham seu ódio voltado para Zeus, ou seja, pela vivência imagética dos alunos, entre conexão imagem e texto do *cibergame* eles puderam vivenciar ser Kratos e sua sede de vingança. Nesse contexto, algumas instruções do jogo teatral foram direcionadas às ações dos alunos na cena: Foquem em mostrar este personagem e não apenas contar o que ocorre com ele! Como é seu personagem? Qual seu corpo? Sua voz? Como ele reage diante da espada de Kratos?

Perante estes apontamentos, que surgiram no momento da instrução, discorremos durante a avaliação do jogo teatral alguns elementos teatrais, como a personagem, o texto cênico, a diferença entre mostrar (acreditar que o personagem Kratos está mesmo conversando com os Titãs) e contar (buscar narrar a situação e não vivenciá-la).

Ressaltamos que a avaliação, foi realizada depois que cada time terminava de trabalhar com um problema de atuação, o qual neste exemplo pedagógico foi demonstrar por meio de ações e cenas quem eram as personagens que eles vivenciavam tanto no *cibergame* quanto na mitologia, por meio das narrativas estudadas. Visávamos no momento da avaliação esclarecer alguns conflitos encontrados na resolução do *conflict game* teatral, que era como mostrar a personagem ao invés de contar o que ocorre com ela. É acreditar e vivenciar um titã e não apenas contar quem é ele.

Esta avaliação tornava-se cada vez mais analítica a partir do *conflict game* teatral, por meio de perguntas direcionadas tanto aos espectadores da cena (os outros alunos

que não atuavam no momento) quanto aos estudantes-*gamers*, como: os grupos preocuparam-se em demonstrar o que estavam fazendo em cena? Qual era o foco do jogo teatral? Ele foi alcançado? As narrativas do *cibergame* estavam presentes nas cenas? Como era o corpo de seu personagem? E a voz? Ele realizou alguma ação durante a cena?

Ressaltamos que no processo avaliativo do jogo teatral, os jogadores, em grupo, apontavam melhorias para que o grupo crescesse. Os alunos perante estas questões e apontamentos trabalharam em grupo para que houvesse o alcance do *conflict game* teatral do jogo, sem se preocupar com julgamentos próprios e de outros. A confiança mútua tornou possível para o aluno empenhar-se na realização de uma boa avaliação.

Os apontamentos dos alunos foram acerca de como estavam compreendendo o mostrar e o contar, registrando como o ódio e a vingança auxiliaram no processo de construir suas personagens, como: “Professora, quando o Kratos chegou eu não sabia o que fazer, então lembrei da espada, o que me ajudou na cena”. “Tia, em alguns momentos eu só fiquei lá de pé, não fiz nada, tinha que ter pensado no que a personagem fazia né?”. “Tia, comigo foi diferente, eu sentia a raiva e por isso não consegui fazer nada em cena, pois me lembrou o que aconteceu hoje cedo lá em casa”.

O diálogo realizado durante o processo de avaliação foi enriquecido com as vivências cênicas dos jogadores, em que o grupo, por meio das reflexões pautadas em suas experiências durante o jogo teatral, foram aprendendo conteúdos do teatro. Esses conteúdos não foram apenas apresentados, mas foram vivenciados, gerando questionamentos críticos e pautados na consumação estética dos alunos impulsionada pelo *conflict game* teatral. Esses questionamentos também foram voltados aos sentimentos gerados pela personagem, como a vingança e o ódio, em que os alunos evidenciaram como alguns conflitos presentes no dia a dia desses alunos-*gamers* vieram a tona por meio da personagem.

No processo de vivenciar, na criação cênica, as diferenças entre a narrativa do *cibergame* e do mito, percebemos, na criação das personagens dos alunos como alguns estereótipos sociais e do próprio *cibergame* estavam presentes, tanto na empostação das vozes dos Titãs até mesmo na relação entre eles com Kratos. O diálogo reflexivo que ocorreu no momento da avaliação do jogo teatral possibilitou aos alunos se posicionarem diante destes estereótipos, e, ao mesmo tempo, questionarem acerca de suas próprias criações cênicas. Tais estereótipos eram: os deuses sempre tinham a voz grossa, quase inaudível, os Titãs são lentos e demoram a se movimentar, Kratos possui os braços para frente para demonstrar força e músculos, entre outros.

Silveira (2007, p. 10-11) pontua a presença desses estereótipos durante as improvisações dos jogos teatrais e evidencia a necessidade da reflexão crítica dos alunos acerca destes estereótipos:

Portanto, é necessário que avaliemos o quanto reproduzimos estereótipos de comportamento sociais durante os exercícios de representação, não só para superá-los durante a atividade estética, mas para mobilizarmos pensamentos capazes de produzir novas representações sociais. As atividades teatrais pouco refletidas, que ficam apenas nessa perspectiva de reprodução, descomprometem-se com a possibilidade de subversão, com a análise crítica dos padrões impostos e, muitas vezes, ficam camufladas por detrás da técnica, do modelo preestabelecido pelo orientador ou diretor.

Por meio da identificação desses estereótipos, presentes nas personagens e nas cenas criadas pelos alunos, os alunos-*gamers* questionaram sobre a reprodução da narrativa do mito (o contar). Puseram-se, por conseguinte, a refletir sobre a superação desses estereótipos durante as suas futuras vivências com o teatro, buscando mostrar o que ocorre em cena e não apenas reproduzir uma narrativa.

Silveira (2007) aponta, no jogo teatral, a possibilidade de identificarmos os estereótipos presentes nos comportamentos sociais. Isso foi possível devido ao trabalho realizado com os alunos-*gamers*, buscando fundamentar olhares críticos aos aspectos que os envolvem socialmente. Foi perceber os gestos, falas e posicionamentos que se tornam repetitivos e mecânicos perante a sociedade, reconhecendo neles, uma possibilidade de mudança cênica, ou seja, que seus movimentos durante o contato educativo sejam refletidos na própria construção teatral de forma crítica e emancipatória.

Nota-se que os alunos buscaram resolver o que era proposto por meio das experiências pedagógicas educativas que vinham se delineando por meio de questionamentos e comparações entre as narrativas dos mitos encontrados no *site* YouTube e a do *cibergame God of War*, sendo neste jogo teatral (re)significadas em novas experiências cênicas. Essas (re)significações foram pautadas na avaliação do jogo teatral, em que os alunos discorreram sobre a criação da personagem, refletindo sobre como mostrar a cena sem que a mesma caia na simples reprodução de estereótipos.

Podemos perceber, neste exemplo, que o *conflict game* teatral possibilitou a consumação estética do aluno, por conseguinte, uma experiência significativa, que se pautou na investigação cênica desses jovens acerca da construção da personagem e da própria cena. Isso deu origem a reflexões críticas acerca do mostrar e do contar durante a vivência teatral (Figura 16, Esquema 1.1.1). O *conflict game* teatral pode propiciar ao aluno o foco num

ponto único, o que permite desenvolver sua capacidade de envolvimento com o problema e o relacionamento com seus companheiros na solução do problema. Por fim, pode possibilitar uma consumação estética para esses jogadores-alunos.

Neste viés, são os alunos-*gamers* que estabelecem a sua relação de aprendizado individual e em grupo. Eles aprendem a responder questões e dar sentidos a elas, pontuando formas de se alcançar a resposta a um dado problema.

Conforme Silveira (2007, p 10-11), quando o aluno busca a resolução do problema cênico proposto pelo jogo teatral, ele irá trazer à cena questões ligadas ao seu universo. Dessa forma o aluno desenvolverá uma investigação cênica calcada em suas vivências sociais, sendo ele um dos responsáveis pela resolução do *conflict game teatral*:

Toda a atividade de improvisação teatral tem um problema a ser resolvido, e o esforço que o indivíduo faz para chegar o mais próximo possível da solução desse problema desencadeia um processo de aprendizagem. Acredito que essa aprendizagem construa pessoas dotadas de motivação própria, crítico-reflexivo, característica fundamental do sujeito emancipado. As respostas apresentadas nos jogos teatrais nunca estão isentas da interferência de mecanismos de reprodução cultural e social.

Se o educador não apresenta essas problemáticas aos alunos, o jogo teatral será somente um alicerce para a diversão e para problemas e soluções que estes alunos já estão convencidos a realizar. Nesse sentido, não será uma experiência consumatória, pois não haverá um contato do jogador e da arte com o intuito de se estabelecer novos olhares ressignificados ao ambiente social, não possibilitando, um olhar crítico e estético para esta relação, pois:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (KOUDELA,1991, p. 78).

Observando esta importância no ensino Arte/Educativo, podemos perceber que o ensino permeado pelo *cibergame* não deve ser tratado apenas como um momento prazeroso, mas como momento de os alunos-*gamers* expressarem criticamente o que pensam, o que sentem, o que veem e o que ainda não conhecem, fazendo-os conhecedores e colaboradores com a sociedade em que convivem, assim como pontuamos nas experiências pedagógicas com o *cibergame God of war*:

Segundo Silveira (2007, p. 2), “Possibilitar ao adolescente um espaço para pensar sobre suas ações é o princípio para a construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado”. Neste sentido, ao apropriarmos o conteúdo imagético de nossos alunos referentes ao *cibergame God of War*, potencializamos uma vivência significativa aos alunos-*gamers* frente ao ensino de teatro, por meio do *conflict game* teatral.

Para tanto, apontamos para a necessidade dos teatro-educadores conhecerem os seus alunos, aproveitando aquilo que eles possuem enquanto bagagem vivencial, para que o ensino teatro-educativo tenha uma imersão deste educando, pois parte daquilo que lhe interessa. Assim, será possível ao teatro-educador ampliar este conhecimento de forma crítica, permeada por experiências estético consumatórias destes jovens.

## CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa, inserida no campo dos estudos em *performances* culturais e da *e-Arte/Educação*, o intento era potencializar o jogo teatral como intermediador do ensino-aprendizagem em teatro. Neste sentido, buscamos ressaltar como o jogo teatral pode mediar o conhecimento vivencial e crítico do aluno-jogador em teatro, para além *dolaissez-faire*.

Tomou-se o que se denominou *conflict game* como um dos propulsores dessa mediação, a fim de promovermos experiências significativas aos estudantes-jogadores, os quais assumem o papel de investigadores do próprio aprendizado. Aliado a ele ressaltamos a *performance e-arte* educativa, da qual trataremos adiante.

Vale ressaltar, que temos como intento aprofundar o conceito de *conflict game* enquanto Abordagem de ensino e aprendizagem em estudos futuros do doutorado. Nos aponta assim, uma necessidade em conceber estudos mais aprofundados para a sistematização científica voltada para a cibercultura, discutindo, neste contexto, a questão do desenvolvimento da mente digital crítica pelo paradigma do *conflict game*.

Reiteramos que o *conflict game* é a situação-problema evidenciada pelo objetivo e regra *docibergame*, ou seja, o tema-problema a ser resolvido em dada situação, o qual pode possibilitar ao aluno-jogador estar no limiar do aprendizado, em processo de experiência. *Ocibergame*, neste contexto, visa potencializar o jogo teatral no processo de ensino e aprendizagem em teatro, podendo ser um processo de aprendizagem individual ou em grupo. O *conflict game* possibilita ao aluno experimentar enquanto joga e a se posicionar como sujeito do próprio aprendizado.

Nesse viés, evidenciamos que devem anteceder o *conflict game* três ações pedagógicas: reconhecer quem é meu aluno; identificar a situação-limite que faz parte do contexto vivencial do aluno (deve-se deixar claro para a turma qual será o intento); promover um conflito gerador, o qual possibilitará aos alunos que olhem e identifiquem a situação-limite apresentada pelo professor (trata-se do momento de questionamentos e identificação).

O *conflict game* deriva, portanto, de nossa prática teatro-educativa, apontando como a situação-problema propiciada pela simulação do *cibergame* cria um ambiente de aprendizagem investigativo. O conceito de *conflict game*, criado por nós, tende a auxiliar os teatro-educadores a investigarem cenicamente as situações-problemas apresentadas pelo *cibergame*, de forma que seja o cerne da experiência pedagógica do aluno-jogador, visto que

esses jogos *online* fazem parte do conteúdo imagético de nossos alunos perante a cibercultura, sendo referenciados em aula.

Nota-se, assim, que o *cibergame* não deve ser tratado apenas como um momento prazeroso, mas também como momento de os alunos-*gamers* expressarem criticamente o que pensam, o que sentem, o que veem e o que ainda não conhecem, fazendo-os conhecedores e colaboradores com a sociedade em que convivem. Para tanto, a relação das vivências do jovem e das simulações do *cibergame* devem ser pautadas no caráter autorreflexivo do jogador, gerando consciência crítica diante das condições que tal vivência significativa constitui.

Trata-se de investigação que se pauta no intento ludopedagógico do professor-*gamer*. Logo, cabe evidenciar que, quando nos referimos a teatro-educadores, também incluímos atores, diretores que ministram oficinas, trabalham com grupos de teatro, professores de universidades, entre outros.

Contudo, vale assinalar que, ao desenvolvermos nosso trabalhopedagógico diário, notamos haver lacunas em nossa prática, como o fato de querer, muitas vezes, facilitar o processo para o aluno, não o deixando polir o seu problema frente ao jogo teatral e, dessa forma, impedindo que o vivenciasse significativamente.

Isso se deve ao fato de vivermos em um mundo globalizado e imediatista em que há uma intensa exigência em produções em larga escala, valendo também para as culturais. A escola exige que tenhamos resultados rápidos com os alunos, com dados numéricos –notas. Se o aluno possui um tempo mais lento, a escola busca classificá-lo com problemas de aprendizagem.

Cabe-nos, portanto, enquanto teatro-educadoras, defendermos a vivência significativa do aluno-jogador em nossas aulas de teatro, buscando um ensino que seja verdadeiramente relevante ao mesmo. Neste sentido, respeitar o tempo do aluno é propiciar ao mesmo uma mudança em uma parcela de sua vida, sendo este capaz de se posicionar criticamente frente ao mundo em que vive, ou seja, ser autor de suas próprias escolhas.

No que se refere ao ensino de teatro, assim como referenciado anteriormente, o tempo do aluno/turma/grupo na resolução do foco do jogo teatral deve ser levado em conta, sempre respeitando esse tempo e procurando não se encontrar soluções imediatistas. Importante lembrar que o tempo de um aprendizado pedagógico muitas vezes ultrapassa o do tempo letivo, pois o que o aluno aprendeu em sala de aula será (re)significado em muitos momentos de sua vida, se forem significativamente vivenciados. A experiência se consome

no aprendizado, mas é (re)significada em várias etapas de aprendizagens desses educandos-jogadores.

Essas reflexões partem de nosso primeiro capítulo e colocam-se em questão no decorrer da dissertação, em que analisamos a prática teatro-educativa, com os jogos teatrais, de teatro-educadores brasileiros no *site* YouTube. Esta preocupação com o ensino experiencial do sujeito-jogador vem apresentado pouco explorado em nosso território nacional, assim como podemos perceber nas análises das práticas educativas encontradas na pesquisa de levantamento de vídeos do YouTube.

Para a análise das práticas ludopedagógicas dos professores pelas capitais brasileiras na cibercultura, buscamos, inicialmente, por cinco categorias: “jogo”, “jogo teatral”, “jogo lúdico”, “jogo na escola” e “jogo e experiência”. Digitamos tais categorias na chave de busca juntamente com a capital desejada.

Nosso objetivo era verificar se o jogo teatral era usado como mediador do conhecimento dos educandos-jogadores ou apenas como expressão *laissez faire*. Aliado a isso, evidenciamos como o jogo teatral visualizado, postado e compartilhado no YouTube influenciava diretamente a relação dos estudantes com o jogo teatral em sala de aula, podendo tanto ser considerado como forte componente ao aprendizado ou uma simples brincadeira sem viés algum de conhecimento.

De um total de 2.530 vídeos encontrados inicialmente foi necessário realizar alguns cortes, pois havia vídeos que possuíam jogos ou temas esportivos, vídeos com músicas tendo o nome jogo como título, peças teatrais, *gameplays*, conferências, depoimentos, jogos aplicados em outras disciplinas, entre outros.

Pretendemos estudar e analisar o jogo teatral de maneira mais aprofundada, relacionando-o com os vídeos que encontramos no YouTube. Nosso foco era abordar de forma conceitual e sistêmica essa metodologia e sua mediação pedagógica em vários espaços de aprendizagem.

Nosso interesse, portanto, era para os jogos teatrais, sendo esse nosso recorte principal nesta pesquisa. Utilizamos este recorte para focarmos nos vídeos que continham o jogo teatral enquanto proposta de aprendizagem: em escolas, oficinas teatrais, em teatros, entre outros. Assim como observamos no Capítulo 2.

Encontramos outros materiais riquíssimos que poderão ser utilizados em outras pesquisas futuras, em artigos, conferências, no próprio trabalho de doutorado, entre outros. Por exemplo, encontramos o jogo como intervenção em ruas públicas, o jogo teatral como

conteúdo de peça teatral não de forma espetacularizada, jogos tradicionais como potencialidade educativa, jogos lúdicos utilizados em outras disciplinas.

Após a contabilização dos vídeos que possuíam o jogo teatral como metodologia ludopedagógica restaram apenas 37 vídeos. Como havia vídeos que se repetiam em nossa busca por jogos no YouTube, consideramos somente a sua aparição na primeira capital. Esse dado nos indica a uma realização futura de uma análise mais específica, mais refinada, na cidade de Goiânia, GO, visitando uma ou mais regiões de tal cidade, afim de investigar como os professores de teatro têm utilizado o jogo teatral e se eles identificam o *conflict cibergame* em suas práticas ludopedagógicas. Os resultados desse trabalho poderiam nos ajudar a propor *performances* culturais teatro-educativas em tais instituições de ensino, junto aos professores e alunos.

Diante dos dados numéricos e, posteriormente, após a análise desses vídeos, podemos concluir que o jogo teatral tem sido pouco utilizado. E quando o é, não ocorre da forma como se entende que deve ser. Verificamos que o jogo teatral é visto como algo para “pagar mico”, é mercadoria para momentos de lazer, utilizado como ensino tecnicista e/ou de livre expressão; é ensinado a alunos em universidades como metodologia recreativa; que jogos são desenvolvidos um atrás do outro sem nenhuma intenção pedagógica, entre outros.

Desses 37 vídeos que filtramos, apenas cinco possuem conteúdo significativo, conforme os estudos de Viola Spolin apontam, no que diz respeito a uma metodologia teatral educativa (com foco, instrução e avaliação).Então perguntamos: a formação acadêmica desses teatro-educadores, focados em suas áreas (não sendo mais um ensino polivalente), como o jogo teatral, tem sido vislumbrada na formação desses docentes? De que forma a cibercultura – os vídeos prontos – tem influenciado diretamente nessa realidade teatro-educativa?

Dessas questões resultou outra: como nós, teatro-educadoras, podemos e devemos colocar o jogo teatral e sua metodologia em questão e, mais ainda, levar este assunto a nossas salas de aulas, a congressos, a debates, entre outros, buscando contextualizar estas práticas e, ao mesmo tempo, propiciar novas formas de práticas ludopedagógicas que evidenciem essa potencialidade educativa do jogo teatral?

Refletindo sobre a problematização identificada nos vídeos, propomos, nesta dissertação, uma *Performance* denominada *Protesto escolar* visando potencializar o jogo teatral como mediador do aprendizado em teatro. Para tanto, escolhemos, junto ao Grupo de

Pesquisa *e-Arte/Educação Crítica*, coordenado pela professora Fernanda Pereira da Cunha, a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA).

Inicialmente, conhecemos os alunos e identificamos uma situação-limite: o uso, de forma depredativa pelos alunos do ambiente escolar, evidenciando a pichação. Isso nos possibilitou estabelecer nosso intento ludopedagógico, qual seja, o de propiciar aos alunos uma investigação cênica crítica de como seus corpos participam e atuam nesse ambiente depredado, pichado.

Nesse sentido, promovemos dois conflitos geradores por meio de visualizações de vídeos performáticos no *site* YouTube (que evidenciavam conceitos e exemplos de *performance artísticas*), e de registros fotográficos da escola. Dos vídeos visualizados, o que mais promoveu inquietações nos alunos foi o vídeo de Marina Abramovich, em que há a presença de um olhar ressignificado perante a sua plateia, assim como detalhamos no Capítulo 5. Esse olhar ressignificado trouxe sentido aos alunos, que registraram iconograficamente seu ambiente escolar.

A intenção do registro iconográfico era que os alunos evidenciassem o que mais os intrigava nesse ambiente escolar, relativos a temas como pichação, lixo, depredação, escritas nas mesas e cadeiras, nojo, entre outros. Foram registradas iconograficamente muitas fotografias dos alunos perante os seus incômodos diante do ambiente escolar. Vale ressaltar que este momento de registro evidenciava os problemas centrais de nossa futura *Performance* Protesto Escolar. Após os registros, os alunos categorizaram as fotografias em temas, como: depredação, lixo, sujeita e nojo, pichação, entre outros.

Após o registro e a categorização das fotografia, sendo estes os conflitos geradores, problematizamos, pelo jogo teatral, denominado por nós de *Jogo Crítico dos Sentidos*, como o corpo faz parte desse ambiente, e torna-se depredado junto a ele. Para tanto, os alunos investigaram a relação corpo-ambiente, na forma de atuantes e dispostos a expressarem cenicamente essa investigação corpóreo-sensória.

Nessa investigação, vários signos foram identificados, como: “o branco incomoda”, “facebanheiro” (*facecorpo*), corpo e ambiente (*jogo cênico*, algumas músicas e dizeres na página do Facebook por meio do que se denominou *Protesto Escolar*, entre outros). Os dados colhidos foram os potencializadores do aprendizado, em que fomos percebendo como esses alunos colocavam em questão os problemas apresentados na escola, de forma cênica, performatizada.

Nota-se a importância de se ter um intento ludopedagógico definido. Dessa forma, o jogo teatral não se torna apenas um brincar por brincar, mas sim um brincar para se falar de algo sério, problematizado, que faz parte das realidades vivenciais e cotidianas dos alunos-jogadores.

Notamos, em nosso estudo, que há a necessidade de sempre revisitar a nossa prática educacional, tendo em vista que às vezes deixávamos claro ao público o que ele devia fazer durante a *Performance*, podendo fechar o leque de possibilidades na recepção do mesmo perante a obra. Além disso, é preciso estar atento ao fato de que, ainda que tenhamos um intento, a prática pedagógica em sala de aula pode abrir possibilidades outras de trabalho pedagógico que devemos filtrar para que o aprendizado não se perca.

Estar consciente do papel educativo em sala de aula não é se importar apenas com qual conteúdo devemos trabalhar, mas sim se importar com este meu aluno, o que ele consome na cibercultura, o que ele conhece, o que ele quer aprender. Focar apenas no conteúdo revela-se uma atitude de assumir apenas um lado do aprendizado, o que nos levará a desprezar o rico e significativo aprendizado do nosso aluno.

Ao propiciar reflexões críticas em sala de aula, não devemos subestimar nossos alunos, considerando-os incapazes ou sem “futuro”, como é comum ouvirmos nas salas de professores. A consciência crítica é um passo largo, que deve ser trabalhado a todo instante, para que nossos alunos-jogadores percebam-se como participantes e atuantes em sua sociedade e que suas vozes devem ser ouvidas.

Se problematizarmos o ambiente educacional ludopedagógico brasileiro, de forma a potencializar o jogo teatral como solucionador de situações presentes na escola, o mesmocumprirá sua premissa, que é colocar o estudante-jogador no papel ativo de investigador crítico, de forma que haja uma consumação estética em seu aprendizado.

A nossa lição, neste estudo, é a de que devemos nos questionar sempre sobre nossa prática ludopedagógica, atuando em prol da promoção de um ensino justo e humano a nossos alunos. Isso exige evitar cair em modismos que consideram os jogos teatrais como algo que não ensina nada, que servem apenas para ocupar a aula ou como apenas comercialização cênica.

A aula de teatro na escola pode ser um espaço para o aluno se relacionar com o mundo, dialogando com o outro e com o meio a partir do jogo teatral e de sua interterritorialidade para com as outras linguagens artísticas. Como teatro-educadoras

queremos que nossos alunos interpretem seus papéis de modo autônomo, incentivando neles o prazer em ter autonomia em suas atuações sociais.

Acreditamos que a escola não deve ser palco para ceder ao apelo dos meios de comunicação interligados. Deve-se aproveitar a bagagem imagética de nossos alunos frente à cibercultura para que eles se posicionem criticamente perante o que está postulado na mídia e em suas escolhas do que quer acessar.

Este é um desafio para nós, arte-educadoras, ou seja, saber como aproveitar a bagagem vivencial de nossos alunos para promover um ensino crítico. Esse desafio é o que nos motiva a continuar, pois acreditamos em uma educação pautada na vivência significativa do aluno, e não apenas enquanto acumulação de conhecimentos, mesmo que seja um caminho mais árduo, para ambos, nós e os alunos.

Esperamos que as reflexões pontuadas nesta pesquisa instiguem os arte-educadores, permitam outras investigações sobre o tema aqui tratado e possibilite teias de conhecimento que nos interliguem, podendo promover discussões no que tange à pedagogia do teatro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1, n. 2, p. 3-10, [s.d.].

BARBOSA, A. M. Para que história? *Revista Ar'te*, São Paulo: Polis HOLA, ano II, 1983.

\_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, set.-dez. 1989.

\_\_\_\_\_. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*. out. 2003. Disponível em: <[www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm](http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm)> Acesso em: 25 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Um olhar atuante pela educação. *Continuum Itaú Cultural*, mar. 2008. Disponível em: <[www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd\\_pagina=2720&cd\\_materia=368](http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=368)> Acesso em: 25 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Tradução de Sofia Fan. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRUHNS, Heloísa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

BRUNET, Karla Schuch. Mídia locativa, práticas artísticas de intervenção urbana e colaboração. *Comunicação e Espaço Público*, ano XI, n. 1-2, p. 211-222, 2008.

CALKINS, Norman Alison. *Primeiras lições de coisas*: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950 (v. XIII, Tomo 1).

CAMARGO, Robson Corrêa. Jogos teatrais e seus paradigmas. *Sala Preta*, São Paulo: ECA/USP, v. 2, p. 282-289, 2002.

CANDA, Cilene Nascimento. As atividades lúdicas na alfabetização político-estética de jovens e adultos. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, jan.-jun. 2006.

CARLSON, Marvin. Performance e ciências sociais. \_\_\_\_\_. *Performance*: uma introdução crítica. Minas Gerais: UFMG, 2010.

CASIRER, Ernest. Fenomenologia do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTAÑARES, Wenceslao. Cultura visual y crisis de la experiencia. *CIC – Cuadernos de Información y Comunicación*, Madrid: Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, dez. 2007.

CASTELLS, M. The internet galaxy. Oxford: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *A sociedade em rede*: a era da informatização: economia, sociedade e cultura. v. 1, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1997.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CORTE REAL, M. P. . Investigação-ação: *análises e propostas feitas no contexto do Programa de Educação e Relações Interculturais/Peri*. divulgação eletrônica em [www.mover.ced.ufsc.br](http://www.mover.ced.ufsc.br), Florianópolis, 2005. Acessado dia 20 de novembro de 2014.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Educação pelo olhar*: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo e da informática na arte/educação. 2004. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Técnica e tecnologia: a indústria tecnológica de massa*. São Paulo: Annablume; Brasília: Capes, 2012a.

\_\_\_\_\_. *E-arte/educação: educação digital crítica*. São Paulo: Annablume; Brasília: Capes, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Performances culturais e-arte-educativas: do e-laissez-faire à educação crítica*. [S.d.].

\_\_\_\_\_. Performances culturais e-arte/educativas para questionamentos culturais e históricos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA: Ver–Sentir–Narrar, 6., Piauí. *Anais...* Piauí, 2013. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Fernanda%20Pereira%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: out. 2013.

DAWSEY, John C. Vitor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos de Campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP*, São Paulo, n. 13, 2005.

DAWSEY, J. Sismologia da performance: ritual, drama e play na teoria antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 50, n. 2, 2007.

\_\_\_\_\_. *De que riem os “bóias-frias”?: Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões*. 1999. Tese (Livre-Docência) – PPGAS/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Schechner, teatro e antropologia. *Cadernos de Campo*, n. 20, 2011. Disponível em: <http://www.agenciawad.com.br/clientes/dausp/arquivos/johndaws/principais1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: Edições Unesco Brasil, 2003.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1994.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura, 1950.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [s.d.]. DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/1%C3%BAadico/>. Acesso em: 20 out. 2013.

DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI. A humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas SP: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas SP: Papirus, 1995.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EFLAND, Arthur D. *Postmodern art education: an approach to curriculum*. New York: National Art Education Association, 1996.

FALCÃO, Thiago. Rumo a uma abordagem teórica da relação entre trabalho e jogo nos mundos sintéticos. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 5., 2008, Bahia. *Anais...* Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/tf.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Francirosy, C.B.; MÜLLER, Regina Polo (Org.). *Performance, arte e antropologia*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática para a liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROEBEL, F. *Revista do jardim de infância*. São Paulo: Espíndola, Siqueira & Comp. 1896.

\_\_\_\_\_. *The education of man*. 1862.

FUCHS, Ana Carolina Müller. *Improvisação teatral e descentração*. 2005. Dissertação (Mestrado) – UFRS, Porto Alegre, 2005.

GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAMA, Joaquim. A fisicalização no sistema de jogos teatrais. *Revista Fênix*, ano 7, v. 7, n. 1, 2010.

GINSBURG, Jacob. Na cena. *Revista USP*, São Paulo, v. 32, p. 170-177, dez.-fev. 1996-1997.

GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMBRICH, E. H. Da representação à expressão. In: \_\_\_\_\_. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 315-340.

\_\_\_\_\_. *Para uma história cultural*. Lisboa: Gradiva, 1994.

GOMES, Christianne L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. A linguagem teatral na escola: *Pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de teatro*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001; 2005; 2007.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. Méthologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observation de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Universisté, 1993/

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In: CARREIRA, André (Org.). *Metodologias de pesquisa em artes cênicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. (Memória ABRACE IX).

KOUDELA, Ingrid. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1992.

\_\_\_\_\_. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001 e 2002.

\_\_\_\_\_. *A nova proposta de ensino do teatro*. ECA/USP. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/ingrid/site/pdf/novapropostadeensino.PDF>>. Acesso em: 1º jul. 2013.

KOUDELA, Ingrid; SANTANA Arão Paranaguá de. *Abordagens metodológicas do teatro na educação*. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15., Mesa-redonda: Pesquisa em Ensino da Arte no Brasil. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

LEMOS, André. Ciber-Cultura-Remix. In: SEMINÁRIO “SENTIDOS E PROCESSOS”. Mostra “Cinético Digital”. Tema: Redes: Criação e Reconfiguração, 2005. São Paulo: Centro Itaú Cultural, ago. 2005.

LIGIÉRO, Zeca. *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

LOSADA, Terezinha. *A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004.

LUZ, Alan. *Vídeo game: história e expressão gráfica*. São Paulo: Blucher, 2010.

Mate, Alexantre. Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil: retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. *Revista de História e Estudos Culturais*, ano 7, v. 7, n. 1, 2010.

MORESI, Eduardo. *Metodologia da pesquisa*. Brasília: UCB, 2003. Disponível em: [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf) . Acesso em: 20 out. 2013.

MÜLLER, Karen . *Menos é Mais: Por uma economia de esforço no movimento*. In: III Congresso da ABRACE, 2003, Florianópolis. Anais da ABRACE. Florianópolis: UDESC, 2003. v. III.

MURRAY, J. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. In: *Biblioteca online de Ciências de Comunicação*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de et al. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PASTERNAK, Anne. Just do it. In: ETHEL, Seno et al. *Trespass: história da arte urbana não comentada*. Koln: Taschen, 2010.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEREIRA, Lucia Helena P. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

PERROTI, Edmir. *Arte na escola: anais do primeiro seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

PINTO, Leila M.S.M. Lazer: Vivência privilegiada do lúdico. In: BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte: PBH/SMRS, 1995. p. 18-26.

PLATÃO. *Dialogues*. Trad. B. Jowett, 1892.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Lucia Mara (Org.). *Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisas, formação*. Araraquara: JM Editora, p. 9-29.

PUPO, Maria Lucia de S. Barros. Diferentes abordagens em teatro-educação. [S. l.: s. n.], 1986. (Artigo Digitado).

\_\_\_\_\_. *No reino das desigualdades*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. Para desembaraçar os fios. Artigo a ser publicado pela revista *Educação e Realidade*. São Paulo: UFRGS, 2005. (Texto Digitado).

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. Routledge: May 2002. 304

\_\_\_\_\_. O que é performance? *O Percevejo*, ano 11, 2003.

\_\_\_\_\_. Performers e espectadores: transportados e transformados. *Revista Moringa Artes do Espetáculo*, v. 2, n. 1, 2011. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/viewFile/9993/5473>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e o teatral. *Cadernos de Campo*, v. 20, n. 20, 2011.

SILVEIRA, Fabiane T. da. *O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para a construção do sujeito histórico GE: Educação e Arte*, n. 1. CAPES/PICDT, 2006. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/ge01-2860--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-2860--int.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TORRES, A.; ZAGALO, N.; BRANCO, V. (2006). *Videojogos: uma estratégia psicopedagógica?* In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ATIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO. 2006, Aveiro, Portugal. *Actas...* Aveiro, Portugal, 12-13 jun. 2006.

TURKLE, Sherry. *A vida no ecrã: a identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

TURNER, Victor. *The forest of symbols*. London: Cornell Press, 1967.

\_\_\_\_\_. *The ritual process*. London: Cornell Press, 1969.

\_\_\_\_\_. *Dramas, fields and metaphors: symbolic action in human society*. London: Cornell Press, 1974.

\_\_\_\_\_. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987.

\_\_\_\_\_. *From ritual to theatre*. New York: PAJ Publications, 1982.

\_\_\_\_\_. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987.

\_\_\_\_\_; BRUNER, Edward (Ed.). *The anthropology of experience*. Urbana: University of Illinois Press, 1986.

VALENÇA, Ernesto. O uso da tecnologia sonora num contexto de teatro e educação em comunidades de baixa renda. *Lamparina*, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/44>. Acesso em: 25 ago. 2013.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 1994.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

VIGOSTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

**ANEXOS**

**ANEXO A** (arquivo em *pen drive*)

**ANEXO B** (arquivo em *pen drive*)

**ANEXO C** (arquivo em *pen drive*)