

O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio

VICTOR EMANUEL CARLIM
LÍVIA SUDARE DE OLIVEIRA
ROBSON ROSSETO

Victor Emanuel Carlím é mestrando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e graduado em Licenciatura em Teatro pela mesma instituição. Ator do Grupo Olho Rasteiro, o qual tem como investigação o Teatro de Rua e o Teatro em espaços alternativos.

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4738050857651393>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4089-0613>

Lívia Sudare de Oliveira é Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e Mestra em Teatro pela mesma instituição. Docente do Curso de Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Autora dos livros: *O Teatro de Revista durante a Era Vargas: Modernidade e ambiguidade transbordam na cena revisteira* (editora Beau Bassin, 2017) e *Romani People in Brazil. From Exile to the Search for Social Rights*. (Editora Grin Verlag, 2017).

Afiliação: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032876738236851>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7750-5125>

Robson Rosseto é Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Integrante dos Grupos de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (CNPq/UNESPAR) e Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe (CNPq/UFPR). Autor dos livros: *Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas* (Editora Unicentro, 2013) e *Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor* (Editora Paco, 2018).

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190838870076391>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7905-9819>

■ RESUMO

O presente texto analisa a abordagem do drama associado aos jogos eletrônicos com estudantes do Ensino Médio no espaço escolar. A investigação se valeu de um questionário que discriminou os gêneros e as temáticas dos jogos eletrônicos mais presentes no cotidiano dos participantes. A coleta de dados apontou a violência, a sexualidade e as relações de gênero como os temas mais recorrentes nos jogos citados. O drama foi desenvolvido com base nos referidos assuntos e, ao longo das proposições, os conteúdos mobilizaram a capacidade reflexiva e criativa dos estudantes na construção de narrativas cênicas. O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado como recurso de difusão e compartilhamento de informações extraclasse. Esta experiência evidenciou o drama como um método de ensino capaz de conduzir os participantes a investigarem situações dramáticas, de acordo com os seus próprios conhecimentos, tendo em vista a ampliação da autonomia para se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem.

■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, jogos eletrônicos, construção de narrativa, ensino médio.

452 ■

■ ABSTRACT

This study investigates the methodology known as drama combined with electronic games played by secondary school students inside the school environment. The research was conducted through a survey form in which the students appointed the genre and themes of the electronic games present in their daily lives. This data collection pointed to violence, sexuality and gender relations as the most recurrent themes present on the mentioned games. The drama experience was based on such subjects which mobilized the students creative and critical abilities throughout the construction of scenic narratives. The app *WhatsApp* was used as a resource of distribution and dissemination of information outside the school environment. This experience highlighted the drama as teaching methodology able to lead students to investigate dramatic situations according to their own knowledge, aiming to wide their autonomy in order to become subjects of their own process of learning.

■ KEYWORDS

Drama, electronic games, narrative development, secondary education.

1. Introdução

Mudanças significativas de ordem social, econômica, cultural, política e tecnológicas marcaram o início da transição da Era Industrial para a Era da Informação. Essa nova época é caracterizada, dentre outras coisas, pelo surgimento constante de novas tecnologias, novas mídias, novos mercados e novos hábitos que tem balizado o comportamento de seus consumidores. A informação é produzida e consumida em velocidades antes inimagináveis. Segundo Isabel Carvalho e Ana Lúcia Kaniski, “agora, atrelado ao processo revolucionário das novas tecnologias, entramos em uma fase que traz como potencial a aceleração da interação entre usuários e fontes de informação, reforçando o desenvolvimento de cidadãos” (2000, p. 38).

As décadas finais do século XX propiciaram um estreitamento de laços entre as pessoas e a tecnologia. É possível dizer que hoje diversos aspectos do cotidiano são mediados por artefatos digitais, tais como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *e-readers*, dentre outros, que garantem a velocidade no acesso à informação, compartilhamento de ideias e comunicação entre pessoas. Observa-se, assim, a consolidação de uma Cultura Digital. Para Nestor Canclini, cultura é o “conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2005, p. 34). Dessa forma, entende-se que a cultura é parte das práticas sociais. A Cultura Digital, segundo definição de Bruna Heinsfield e Magda Pischetola, está caracterizada pela

[...] reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade. Trata-se de um novo contexto, em que as tecnologias digitais, tendo a Internet como pano de fundo, aparecem como *meios* responsáveis por uma nova tessitura social. (2017, p. 4)

O importante avanço das tecnologias multimídia vivenciados nas últimas três décadas significa que as pessoas nascidas e educadas nesse período cresceram/crescem em um contexto computadorizado, estando, portanto, acostumados com as novas tecnologias, sendo os jogos eletrônicos/digitais uma presença marcante. Esses jogos podem ser considerados artefatos digitais culturais. Yupanqui Muñoz afirma que

[...] o jogo, como um elemento que constitui a nossa cultura, não deve ser compreendido como uma mera atividade que se encerra no seu próprio ato. Mas que transcende o seu momento. Ele promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo. (2009, p. 12)

Balizado por esse entendimento, este estudo tem por objetivo estabelecer relações entre os jogos eletrônicos e a prática teatral inserida no contexto escolar. Os videogames, plataformas que costumam gerar interesses principalmente em crianças e adolescentes, exploram assuntos e ações a partir de estímulos de

determinado contexto interativo proposto pelo jogo. A pesquisa se pautou no método de ensino do drama associado com enredos de jogos eletrônicos, selecionados previamente, desenvolvido com estudantes de uma determinada escola pública da Educação Básica.

As ações pedagógicas realizadas ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *campus* de Curitiba II, especialmente com base na experiência de um dos autores do presente texto¹. Cabe destacar, o trabalho compartilhado e socializado, desenvolvido no PIBID, contribui sobremaneira no processo de construção acadêmica e profissional dos envolvidos, uma vez que o Programa proporciona ao acadêmico o exercício docente da prática teatral nos primeiros anos da formação inicial.

A proposta pedagógica foi desenvolvida em 4 encontros, por um grupo de 35 estudantes pertencentes ao 1º ano do Ensino Médio, do Curso Técnico em Artes Dramáticas do Colégio Estadual do Paraná – CEP, na cidade de Curitiba. No convívio com a realidade escolar do ensino formal, foi possível constatar o intenso envolvimento dos estudantes com jogos eletrônicos; seja nas estampas de camisetas ou nas capas dos cadernos, o universo dos *games* se faz presente no cotidiano escolar. Ao longo das práticas de improvisação teatral, os estudantes se sentiam mais à vontade quando tinham a autonomia de criar e representar os mesmos papéis ou papéis semelhantes aos que existem nos jogos eletrônicos. Com base nesse contexto, estabeleceu-se a ideia de associar a linguagem do videogame à proposta a ser desenvolvida com os estudantes do CEP.

Diante desse cenário, as temáticas dos jogos eletrônicos foram relacionadas com a abordagem do drama, com o propósito de um ativo envolvimento dos participantes, em uma atividade coletiva e criativa, na qual os envolvidos são inseridos em um contexto ficcional, assumindo papéis para explorarem determinadas situações. A proposta foi elaborada com fundamento nos estudos da pesquisadora e docente Beatriz Ingrida Vieira Cabral (Biange), considerando suas publicações sobre o drama como método de ensino, objeto este, inicialmente desenvolvido na Inglaterra, e investigado por ela no Brasil a partir dos anos de 1990.

Para a delimitação de um roteiro, um questionário anônimo e de autoperenchimento foi aplicado aos estudantes envolvidos no trabalho; nele constavam perguntas² relacionadas aos jogos eletrônicos (videogames, jogos de computador e internet) e aos gêneros favoritos. Os jogos mais citados pelos estudantes foram: *Grand Theft Auto*, *Beyond – Two Souls*, *The Sims*, *Yandere Simulator*, *Amor Doce*, *Dark Souls*, *Fifa*, *Resident Evil*, *Call of Duty* e *The Last of Us*. Os referidos jogos foram analisados e, com base em suas temáticas, a elaboração do roteiro do processo ocorreu de acordo com os assuntos mais populares para aqueles estudantes questionados: violência, sexualidade e relações de gênero.

¹O desenvolvimento prático da pesquisa foi realizado por um dos pesquisadores deste artigo, cuja investigação subsidiou a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR.

²As perguntas realizadas foram: “Qual seu jogo de videogame favorito? Por quê?”. “Você joga *games* online? Se sim, quais?”, “Qual seu gênero favorito: Ação/aventura, tiro, RPG, *survival horror*, esporte ou luta? Por quê?”, “Qual aparelho/console você mais joga? (*smartphone*, computador, *tablet*, *xbox*, *playstation*, *nintendo*)”, “Na sua opinião, o que há de mais interessante em jogar videogame?”, “Explique o porquê você gosta e joga.”

2. O drama como abordagem de ensino

O drama como abordagem de ensino teve origem na Inglaterra, em pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1960, com base nas proposições de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, que propõem o drama como método de ensino e aprendizagem. De acordo com Nilton Hitotuzi (2007), a estrutura do drama está centrada em um conflito principal, presidido por uma série de acontecimentos, procedimentos que tem como objetivo a construção de uma narrativa, e tem-se um tema gerador de um determinado conflito que orienta a elaboração da história. O autor ressalta a importância do improviso no drama, especialmente nas proposições de Heathcote e Bolton (1994), em que identifica na improvisação o meio principal de instauração do drama. Além disso, ele destaca os seis fatores essenciais para a eficácia do trabalho por meio de processos improvisacionais:

(a) a garantia, por parte do professor, da plena liberdade de expressão de cada participante diante do grupo; (b) a obrigatoriedade do ponto de partida da improvisação estar em sintonia com as experiências e atitudes dos participantes; (c) a familiarização do professor com o modo de funcionamento da improvisação dramática, em que também se manifestam os seis elementos do drama (i.e. movimento, estagnação, som, silêncio, luz e sombra); (d) a disposição do professor de penetrar o mundo dos participantes com seriedade; (e) o conhecimento e o esclarecimento contínuo, por parte do professor, do objetivo básico do exercício – esse conhecimento o capacita a perceber, dentre outras coisas, as necessidades pedagógicas da turma no decurso da atividade; e (f) a descoberta do objeto de estudo pela ação, isto é, pela vivência da situação. (HITOTUZI, 2007, p. 186)

As características apresentadas por Hitotuzi revelam a importância do professor como atuante do jogo e das criações, apontando a necessidade do docente compreender o processo criativo em desenvolvimento para interferir com precisão na condução das ações dramáticas propostas pelos participantes. Além das considerações de Hitotuzi, Cecily O’neill (1995) constata que o drama é um gênero teatral capaz de gerar prazer e educação estéticos, de seduzir os participantes para o envolvimento necessário para uma experiência, os quais sugerem inúmeras possibilidades de ideias/criações.

Heathcote e Bolton (1994) apontam o drama como uma oportunidade para inserção de novos elementos cênicos que sublinham a sintonia e o potencial reflexivo dos participantes, dividindo as atividades dramáticas em episódios, cabendo destacar que as ações não devem ser predeterminadas; mas, sim, descobertas conforme as circunstâncias que emergirem no curso das cenas dramáticas desenvolvidas.

No Brasil, o drama está associado às propostas desenvolvidas por Beatriz Cabral, pioneira na difusão do método no país a partir dos anos de 1990, após ter desenvolvido a sua pesquisa de doutorado na Inglaterra, na University of Central

England, quando acompanhou processos de drama coordenados por Dorothy Heathcote. De acordo com Cabral: “Drama é a denominação de uma prática teatral centrada na apropriação e atualização de textos, imagens e temas voltados para a criação e desenvolvimento de um processo dramático e, finalmente, de seu produto cênico.” (2014, p. 104)

Cabral (2012) explica que o pré-texto é essencial para construção de processo, pois ele funciona como um roteiro prévio, uma delimitação introdutória da narrativa, um ponto de partida para a história e elaboração futura do texto coletivo. Nesse contexto, utiliza-se o termo processo como a negociação e a renegociação dos elementos utilizados a partir da temática elaborada previamente. Para o encaminhamento do processo e, por conseguinte, a composição do texto dramático, os acontecimentos são divididos em episódios, permitindo explorar e trabalhar sobre diferentes perspectivas, incluindo uma possível variedade de formas, estilos e personagens. Portanto, “sob a perspectiva do planejamento de ensino, o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir e das possibilidades artísticas e educacionais subjacentes.” (CABRAL, 2012, p. 18)

Portanto, trata-se da construção de uma narrativa dramática mediante a improvisação de situações em grupo, em que o pré-texto atua como potencializador do contexto ficcional estabelecido, cujo processo transcorre através de episódios. Nesse contexto, o professor ou o coordenador atua como mediador por meio da estratégia do professor-personagem, intervindo na cena na medida em que propõe ações. Dessa forma, ao definir os episódios e as situações, o professor assume papéis para que possa interagir com os estudantes em determinado contexto, desafiando-os em relação às suas ações e atitudes. Cabe destacar que,

456 ■

A expressão ‘professor-personagem’ foi a tradução escolhida para a convenção inglesa ‘teacher in role’, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (CABRAL, 2012, p. 19)

O drama facilita a conexão entre as possibilidades artísticas e as discussões pedagógicas em torno dos temas transversais, tais como violência, sexualidade e gênero, no caso específico da experiência discutida, possibilitou aos estudantes o interesse em descobrir e questionar os temas abordados pelos *games*, e propor uma espécie de jogo educativo para que as questões expostas fossem exploradas. De fato,

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades

lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica. (MOYLES, 2002, p.21)

Para Janet Moyles (2002), os jogos educativos são de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem através de atividades lúdicas e prazerosas, as quais estimulam a ação do coletivo e incitam a criatividade dos estudantes, fatores fundamentais e presentes no drama. Assim, o professor quando utiliza a estratégia professor-personagem, estimula a discussão e desafia/provoca os estudantes sobre questões que esse papel suscita entre os participantes.

O professor-personagem dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do drama, esse personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai redefinir a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo. (VIDOR, 2010, p. 47)

■ 457

Desse modo, o professor se coloca como um condutor aberto a relacionar o pré-texto escolhido, utilizando-se do improviso para conduzir o jogo com os estudantes, de uma maneira que potencialize o desenvolvimento da narrativa. Esta via de troca e diálogo contribui para que os participantes pensem, reflitam, questionem e encontrem meios alternativos e criativos para obterem respostas sobre o tema proposto, possibilitando, assim, a criação de novas dramaturgias e cenas.

3. Os videogames como base para criação de um drama

Popularmente conhecido como videogame, o jogo eletrônico é uma atividade na qual o jogador interage com imagens enviadas a um dispositivo, seja pela televisão ou monitor. A denominação videogame também serve para plataformas alternativas à televisão, como celulares e computadores. De acordo com Antonio Amorin (2006), o primeiro jogo eletrônico foi criado em 1958 e o primeiro console/plataforma de jogo surgiu em 1972. A gama inicial de jogos nesse período era de esportes, com vista à interatividade e a competitividade entre os jogadores e a testar possibilidades de gráficos e mecanismos eletrônicos para elaborar sistemas de entretenimento analógicos.

No século XXI, houve a imensa massificação dos jogos eletrônicos. Segundo Givaldo Reis (2005), com o aprimoramento de novas tecnologias, os jogos adentraram o universo da interatividade on-line, possibilitando o contato entre

jogadores ao redor do mundo. A possibilidade de jogar videogame cresceu não apenas pelas criações de potentes e modernos consoles, mas, sobretudo, pela dominação dos celulares, conhecidos como *smartphones*. Aparelhos eletrônicos estão presentes no cotidiano de boa parte da população, assim como estão presentes em sala de aula, seja com o jovem ou com o adulto. Atualmente, o videogame não é mais considerado apenas um objeto de lazer, conforme Eucídio Pimenta Arruda: “O vídeo game desconstrói essa ideia de lazer, pois o seu consumo tem se tornado cada vez mais constante, a ponto de ele ser cada vez menos considerado um brinquedo e cada vez mais ser visto como um elemento da cultura.” (2011, p. 288)

Diante dessa perspectiva, o videogame é um artefato que se vincula ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, é entretenimento e, do mesmo modo, é possível considerá-lo como uma produção artística, uma vez que muitos jogos são marcados por uma assinatura estética e estrutura narrativa capazes de contar as mais diversas histórias. Com tal característica, os jogos eletrônicos propiciam alterações profundas no âmbito social, econômico e cultural, pela manifestação de transformações nas relações familiares, nas práticas culturais e na organização escolar. Destaca-se a acessibilidade aos jogos, assim como, as penetrabilidades culturais percebidas ao longo do trabalho desenvolvido na escola, refletidas a seguir neste artigo.

Antes do início do processo de drama, nas cenas improvisadas, de forma recorrente e espontânea, os estudantes representavam personagens de *games*, geralmente apresentando cenas de violência e linguagem corporal simulando o uso de armas. Cabe ressaltar que essas referências não são temáticas exclusivas dos jogos eletrônicos, elas estão presentes no contexto social em que os estudantes estão inseridos, bem como são apresentadas na televisão, no cinema, dentre outras plataformas.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o consumo de produtos com imagens oriundas do universo dos jogos eletrônicos, estampadas nas mochilas e nos cadernos, dentre outros materiais, expondo cenários de guerra (*Call of Duty Battlefield*), glorificação do universo do crime (*GTA, Saints row, Watchdogs*) e hiper-realismo do gênero feminino (*Tomb Raider, Yanderê, Amor Doce*). Efetivamente, “O gênero indica o produto de uma ampla rede de influências sociais que operam interdependente em uma variedade de subsistemas sociais. [...] a representação dos gêneros masculino e feminino encontra-se presente desde a concepção/design dos jogos.” (CORREA; CARVALHO; SPOHR; BIAZUS, 2013, p. 191)

Os jogos e as relações de gênero se influenciam mutuamente, determinadas vezes reforçando estereótipos. As construções das representações de feminino e masculino nos *games* são alicerçadas pelos contextos históricos e culturais. Tais representações são carregadas de valores, por certo, as construções discursivas envoltas nos personagens dos jogos fazem uso de códigos visuais que são apreciados pelas pessoas que jogam, influenciando-as. Ao analisar as experiências em sala de aula, foi possível observar que meninos expõem adereços como cadernos e mochilas voltadas aos jogos de guerra, ao passo que meninas exibem elementos do gênero feminino, especialmente o corpo associado a trajes sensuais e com determinadas características físicas destacadas.

É de suma importância ressaltar que violência, gênero e sexualidade são

temas excessivamente explorados nos videogames, que preocupam os pais e geram resistência de muitos profissionais da educação na utilização dos jogos virtuais em sala de aula. No entanto, é de extrema relevância a discussão dessas temáticas no espaço escolar, visto que os estudantes têm como referência os *games*, cabendo aos educadores à necessidade de organizar momentos de reflexões, nos quais possa ser oportunizada a manifestação de todos os envolvidos sobre os diversificados assuntos. Nessa esteira, as respostas do questionário aplicado apontaram três jogos como os favoritos dos estudantes, envolvendo *games* com ênfase em conteúdos com teor agressivo, de sexualidade e relações de gênero.

Um dos jogos mais citados pelos estudantes é o *GTA*³. O jogo tem por cenário cidades fictícias dominadas pelo crime. O objetivo do jogador é realizar missões que envolvem, em boa parte, o uso da violência gratuita⁴, em busca de itens que auxiliarão em missões futuras. Outro jogo que se destacou no questionário e que também traz a violência gratuita como temática foi o *Yandere Simulator*⁵. A personagem desse jogo é *Yandere-chan*, uma estudante do Ensino Médio que tem uma obsessão amorosa por um colega de escola (*Senpai*) e que não vê problemas em ameaçar, torturar e matar outras colegas por ciúmes. Quem joga deve matar todas as outras garotas que se aproximam de *Senpai*, sem ser descoberto. O jogo Amor Doce também foi destaque na pesquisa; o jogador cria seu próprio personagem, decidindo desde as características fisionômicas até mesmo as astrológicas, o objetivo é construir uma personagem que realce os atributos físicos femininos para encontrar um amor.

Os três jogos mais mencionados no questionário constituíram a base para a estruturação do drama. No primeiro momento, o contexto ficcional foi definido: uma garota que possuía ciúme incontrolável pelo seu namorado, após o término do namoro é encontrada morta em um dos corredores da escola - premissa pensada a partir do jogo *Yandere Simulator* e *Amor doce*. Segundo Cabral,

Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (2012, p. 16)

³O nome do jogo *Grand Theft Auto* está relacionado ao roubo qualificado de automóveis. Criado por David Jones em 1997, posteriormente continuado pelos irmãos Dan e Sam Houser e Leslie Benzies, o *GTA* é uma franquia de jogos que atualmente conta com quinze títulos no mercado. O personagem com o qual se joga é envolvido em atividades ilícitas como o tráfico de drogas, roubo e homicídio. No Brasil, o jogo é censurado para menores de dezoito anos devido à exposição às temáticas sexuais, tortura, mutilação e muitos outros tipos de violência.

⁴A título de exemplo: uma das missões clássicas é fazer algumas corridas como motorista de taxi, porém é preciso roubar um carro para realizar essa atividade. As corridas precisam ser realizadas em um tempo curto para suprir a distância pretendida, o que faz com que o jogador tenha que invadir ruas na mão contrária, subir nas calçadas e atropelar pessoas. Por meio dessas ações, o jogador chama atenção da polícia que inicia uma perseguição ao veículo, o que leva a troca de tiros e mais mortes.

⁵O *Yandere Simulator* é um jogo ainda em desenvolvimento, de acesso gratuito. Atualmente está disponível uma versão *Build*, termo utilizado para descrever um protótipo jogável do game, portanto, o jogo está numa fase de correção de bugs e aprimoramento de elementos de jogabilidade.

O pré-texto foi inserido na sala de aula, com a utilização de adereços cênicos e elementos que colaborassem com a construção de um universo ficcional aberto à elaboração de novas narrativas. Dentre os objetos, constava: diário, cartas de amor, fotos de casal, caixa de presentes, um *pendrive* com uma música e um filme de romance. Além disso, distintos adereços foram disponibilizados para possibilitar a livre criação e apropriação dos objetos, a partir dos quais os estudantes puderam criar e investigar a história a partir do pré-texto. A proposta se realizou por meio do jogo abarcado pelo drama, conforme aponta Neva Boyd:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (BOYD *apud* SPOLIN, 1992, p. 5)

460 ■

Essa liberdade de criação condiz com a liberdade de tomada de decisões e definições propostas no drama. A proposição lançada na ação artístico-pedagógica analisada neste artigo buscou explorar os mais variados espaços da escola, desde as salas multimídias, as salas de arte e a biblioteca possibilitando, nas mais diferentes situações, a quebra do cotidiano.

No primeiro episódio do drama, um dos autores deste artigo se apresentou como o Detetive do caso, decorrente da morte da estudante, atuando como professor-personagem. Nessa perspectiva, “Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes.” (CABRAL, 2012, p. 19)

Nessa etapa inicial, os estudantes foram conduzidos até a sala de aula sem informá-los que este momento se tratava de um jogo. A única informação apresentada foi o pré-texto. A partir do estímulo apresentado a turma se organizou em um grande grupo, quando foram informados que eles eram os investigadores dessa trama. Através de discussões no coletivo, eles recriaram e trouxeram novos sentidos àqueles elementos, definindo e traçando as características da garota e do garoto. A variedade de objetos contribuiu para que houvesse uma série de informações e características novas a cada momento.

Os estudantes foram divididos em subgrupos para investigar com mais profundidade os objetos e os adereços, sendo que as descobertas foram difundidas para todos os integrantes do grande grupo. Devido a uma fotografia de uma pessoa aleatória no jogo, os participantes pensaram na hipótese de existir um terceiro personagem e, ao longo dos dois primeiros episódios, as deduções foram variadas. É interessante notar que, desde o início do processo, eles fizeram relação da narrativa criada com os jogos eletrônicos e que as tomadas de decisões em buscar e investigar os distintos objetos foram tomadas no coletivo. De fato, é inerente ao

drama “a construção do conhecimento em grupo, mediante a concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo.” (CABRAL, 2012, p. 31)

No segundo episódio os estudantes apresentaram diversas sugestões referentes aos elementos apresentados. Eles propuseram a existência de um triângulo amoroso no colégio, cujos participantes eram dois garotos e uma garota, mas a garota optou por ficar com apenas um. Alguns deles chegaram a relacionar histórias da própria escola e foram atrás de outras pistas pelos espaços do colégio. Houve um excesso de informações devido às buscas intensas realizadas pelos subgrupos, mas ao final deste episódio, os estudantes delinearão a narrativa e determinadas características das personagens. A compreensão sobre o que ocorreu com o casal e como eram as características psicológicas das personagens foram os encaminhamentos para o terceiro e o quarto episódio. Por unanimidade, os estudantes (detetives/investigadores) decidiram que o casal não estava mais vivo e que os dois poderiam ter morrido juntos. Segundo Viola Spolin:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (1992, p. 5)

No terceiro episódio, baseado nos desdobramentos anteriores e visando ao desfecho da narrativa, foram apresentados aos estudantes investigadores novos elementos que estavam espalhados no espaço. Ao serem levados para o auditório da escola, os estudantes assistiram a um vídeo, elaborado pelo professor, apresentado como material encontrado pelo detetive-chefe (professor-personagem) responsável pelo caso. Para tanto, filmagens foram realizadas por diversos espaços da escola, como cantina, pátio e auditório, onde algumas pistas foram escondidas. Após as filmagens, os registros foram editados em um único vídeo, com o acréscimo de uma música, como se fosse a garota que tivesse cantado e filmado o seu trajeto pela escola. Os estudantes imediatamente associaram o vídeo à personagem quando retomaram a investigação e a busca de novas informações e respostas.

Nesse momento, havia objetos espalhados pelo auditório, na plateia, no banheiro e no palco. A descentralização dos objetos foi tomada de forma consciente e similar como acontece no *game Resident Evil*, no qual o jogador encontra objetos nos lugares mais improváveis e, também, nos mais previsíveis e, ao encontrar os objetos, a narrativa do videogame se desenvolve e respostas são encontradas. Dentre as pistas, os estudantes encontraram certidões de óbito, momento em que deduziram que a garota havia assassinado o seu namorado por ciúmes e depois se suicidou.

A fim de alcançarem um desenlace, os estudantes se basearam nos acontecimentos do processo, quando discutiram e refletiram sobre diversas hipóteses por meio de cenas improvisadas, para tanto, um grupo foi criado no

aplicativo de celulares *WhatsApp*, utilizado ao longo do processo para promover o debate. O docente sugeriu o recurso no primeiro encontro da prática, os estudantes envolvidos gostaram da proposta, ao passo que continuaram as reflexões e as pesquisas investigativas por intermédio do aplicativo, fundamentados no enredo ficcional elaborado a partir do drama. O aplicativo adotado como prolongamento da experiência em sala de aula contribuiu para a troca de ideias entre os envolvidos, como personagens concebidos no drama, por vezes como estudantes. Ao longo do processo dramático, eles discutiram intensamente sobre as pistas encontradas, cabendo salientar a escrita selecionada de um estudante: “Gente, uma dúvida: inicialmente juntamos o mistério com a lenda da menina que se enforcou. Isso me faz pensar: como a história acabou? Ou eles ficaram juntos? Muitas pistas não mostram isso muito bem.”

A ideia de utilizar o aplicativo como forma de ampliar a discussão sobre o processo para além dos encontros presenciais surgiu das respostas do questionário, visto que os estudantes responderam que o aparelho que mais utilizam para jogar é o *smartphone*. Logo, questionamentos e alguns encaminhamentos dos encontros foram realizados por mensagens no grupo; os próprios estudantes traziam informações diversas e respostas em relação à investigação realizada no processo, nos mais variados dias e horários, demonstrando interesse pelo drama.

Em seus estudos, o pesquisador Wellington Menegaz de Paula analisou meios da internet, tais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, como uma possibilidade de diálogo com o universo cultural dos estudantes, no estabelecimento de conexões diretas e/ou indiretas com os dramas que começam nas escolas, nas aulas de teatro, e reverberam fora desse ambiente. De acordo com o autor:

O que percebi, a partir dessas conversas e observações, é que, na maioria dos casos, a internet não provoca o afastamento do convívio social. Ao contrário, eles/elas sempre preferem o contato presencial com amigos(as), colegas e namoradas(os). Mas, quando não há possibilidade de isso acontecer, continuam vinculados a seus grupos sociais, por meio da internet e principalmente pelo *WhatsApp*. O espaço online vira uma espécie de sala de encontro, em que situações vivenciadas são compartilhadas no mesmo instante com colegas que se encontram em outros espaços físicos. (2016, p. 27)

No último episódio, um prolongamento do processo foi proposto, momento em que os estudantes produziram cenas, sem estarem no papel de detetives, contendo características acerca das temáticas abordadas nos jogos de videogame e suscitadas no drama. Para tal fim, os estudantes dividiram-se em grupos compostos entre 4 e 5 integrantes. Cada grupo teve em média 15 minutos para preparar e ensaiar as cenas. Dois grupos fizeram uso de elementos utilizados anteriormente no processo, tendo como exemplo um livro de poemas e uma carta fictícia. Alguns grupos utilizaram os recursos de iluminação cênica dispostos no auditório, quando buscaram ambientar a cena no contexto da narrativa elaborada.

Um grupo recriou a estrutura narrativa organizada no drama, apresentando

um personagem masculino de dupla personalidade, na qual um estudante transitava de uma personalidade para a outra; os demais participantes como espectadores prestaram muita atenção e se divertiram. Cabe destacar que outro grupo também explorou a narrativa do drama, visando à temática da violência contra a mulher. Nesse trabalho cênico, o namorado de uma das personagens era extremamente abusivo e, por essa razão, ela não conseguia terminar o relacionamento. Em certo momento, incentivada pelas amigas, ela adquire coragem e termina o namoro.

Na cena mencionada, questões de gênero e sexualidade foram exploradas. Após o fim da relação, a personagem feminina decide dar uma chance para sua amiga, que desde o início demonstrava imenso carinho e afeto por ela, no final, as duas permanecem juntas. Os estudantes espectadores ficaram surpresos e satisfeitos com o desfecho, comentaram que a escolha da cena final foi inovadora. Eles ressaltaram que os assuntos postos nas cenas devem ser reelaborados, em busca de novas narrativas, desconstruindo padrões sociais. Decerto, nas atividades cênicas, muitas vezes, conceitos e padrões de comportamento pré-estabelecidos são enfatizados nas improvisações e podem motivar profundas e enriquecedoras discussões entre todos os envolvidos.

■ 463

4. Considerações finais

Os exemplos citados evidenciam o potencial da abordagem do drama, quando explorado com estudantes da Educação Básica. A possibilidade de investigação de distintas temáticas, baseadas nos jogos eletrônicos, explorou a criatividade, a imaginação e a espontaneidade dos jovens, tendo em vista a discussão de questões sociais sensíveis do cotidiano. A estratégia professor-personagem, no qual o docente assume um ou mais personagens a partir de situações ficcionais, contribuiu na mediação do processo de criação da narrativa, ocasião em que estimulou os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Assim,

O Drama, ao propor uma experiência artística amparada por um contexto ficcional, instaura um espaço de jogo, e na escolha das estratégias que se valerá para sua efetiva realização, pode se associar com diferentes vertentes metodológicas utilizadas para o ensino e experimentação da linguagem teatral. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 291)

Tendo em vista a continuidade das atividades realizadas, uma estudante elaborou uma dramaturgia de 8 páginas, baseada no drama desenvolvido. Nesse sentido, vale ressaltar que o estudante assume a função de ator nas ações cênicas, mas também de autor, quando se responsabiliza pela criação da narrativa. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem solicita do discente a capacidade de gerar conteúdo, de explorar seu universo a partir das suas referências e fazer uso do espaço cênico para confrontar sua realidade. Por esse ângulo, o drama realizado conduziu os discentes a questionarem os conteúdos apresentados por meio das temáticas presentes nos jogos eletrônicos, a partir das situações vivenciadas em

seu cotidiano.

A proposta analisada possibilitou aos estudantes desenvolverem um processo cênico pautado na participação colaborativa e construtiva da narrativa elaborada e, desse modo, os envolvidos ultrapassaram suas limitações pessoais e participaram de novas formas de existência, a partir da representação de papéis sociais. Ao estabelecer vínculos entre as características do papel assumido, suas competências, ações e histórias, os estudantes incorporaram a sua própria história associada com as questões emergidas pelo drama, logo, eles ampliaram a capacidade de observar as distintas formas de pensamentos e sentimentos da experiência humana.

Ao longo da proposta desenvolvida foi possível constatar que os participantes desenvolveram sua imaginação, observação e percepção, sobretudo, assimilaram os conhecimentos específicos envolvidos em um processo cênico. Assim sendo, os episódios dramáticos vivenciados pelos os estudantes, baseados na criação coletiva, a partir dos mais diversos recursos – objetos, músicas, videogames, aplicativo *WhatsApp*, dentre outros – possibilitaram significativas experiências, promovendo o desenvolvimento estético e artístico dos mesmos enquanto atores e espectadores. Portanto, o drama estimula nos participantes a investigação de enredos e de espaços de cena, promove o exercício da análise e da reflexão, permitindo a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com distintas realidades sociais.

464 ■

Referências

AMORIN, Antonio. **A origem dos jogos eletrônicos**. São Paulo: EDUSP, 2006.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia. v.18, n.2, p. 287-297, jul./dez. 2011.

CABRAL, Beatriz. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO**: Revista da SP Escola de Teatro. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.

_____. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. **O espaço de jogo no Contexto do Drama**. Revista Urdimento, Florianópolis, v.1, n. 28, p. 285-301, julho, 2017.

CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 2005.

CARVALHO, Izabel; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.

CORREA, Ygor; CARVALHO, Leonardo; SPOHR, Fulvia; BIAZUS, Maria Cristina. Cultura Visual: ideologias e estereótipos na constituição de personagens do gênero feminino. In: XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGames, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana

Mackenzie, 2013. p. 186-196.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. **Drama for learning**: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

HEINSFIELD, Bruna; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>

HITOTUZI, Nilton Varela. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos possíveis** - Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, FSBA, v. 2, p. 181-197, jul./dez. 2007.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUÑOZ, Yupanqui. Por que ter jogos eletrônicos em sala de aula? In: VII ENPEC, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009. p. 415-415.

O'NEILL, Cecily. **Drama Words**: a framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

REIS, Givaldo. **Videogame**: história, gênero e diálogos com o cinema. 2005. 190f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – UNIMAR, Universidade de Marília. São Paulo, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Aмос. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Recebido em 01/02/2020 - Aprovado em 07/05/2020

Como Citar:

Carlím, V. E.; Oliveira, L. S. de; Rosseto, R. (2020). O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio. *OuvirOUver*, 16(2), 451-465. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-52498>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 16 n. 2 p. 451-465 jul. | dez. 2020