



**UDESC**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO - PPGT

TESE DE DOUTORADO

**DRAMA-PROCESSO E CIBERESPAÇO:  
O ENSINO DO TEATRO EM CAMPO  
EXPANDIDO**

**WELLINGTON MENEGAZ DE PAULA**

**FLORIANÓPOLIS, 2016**

**WELLINGTON MENEGAZ DE PAULA**

**DRAMA-PROCESSO E CIBERESPAÇO:  
O ENSINO DO TEATRO EM CAMPO EXPANDIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Teatro.

Área de concentração: Teorias e Práticas Teatrais.

Linha de Pesquisa: Teatro, Sociedade e Criação Cênica.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho.

**FLORIANÓPOLIS - SC  
2016**

P324d Paula, Wellington Menegaz de  
Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo  
expandido / Wellington Menegaz De Paula. - 2016.  
254 p. il. color. ; 29 cm

Orientador: Flávio Augusto Desgranges de Carvalho  
Bibliografia: p. 245-254  
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro  
de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

1. Teatro na educação. 2. Internet – Redes de computação e classes  
específicas de comunicação. 3. Teatro - Drama. I. Carvalho, Flávio Augusto  
Desgranges de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

CDD: 372.1332 - 20.ed.

**WELLINGTON MENEGAZ DE PAULA**

**DRAMA-PROCESSO E CIBERESPAÇO:  
O ENSINO DO TEATRO EM CAMPO EXPANDIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Teatro.

**Banca Examinadora**

Orientador:

---

Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros externos:

---

Profª Drª Mariana Lima Muniz  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

---

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Membros internos:

---

Profª Drª Heloise Baurich Vidor  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Prof. Dr. Vicente Concilio  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Florianópolis SC, 15 de agosto de 2016**

Ao meu companheiro, Eduardo Gasperin,  
aos meus pais, Maria e Jeová, e ao meu  
filho de quatro patas, Carlson.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho, pela orientação que me conduziu na escrita desta Tese.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Ângela Vieira Cabral, Biange, por ter me orientado no início dessa pesquisa, pelas conversas e indicações de leituras que me ajudaram a compreender um pouco mais sobre o drama.

Aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa desta Tese, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloise Baurich Vidor, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariana Lima Muniz, Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tereza Mara Franzoni e Prof. Dr. Vicente Concilio, por terem aceito o convite e pelas contribuições precisas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Teatro PPGT/UDESC, a Capes e a PROMOP, pelo financiamento dessa pesquisa.

À secretária do PPGT, Milla, pela dedicação e carinho.

Aos Cursos de Licenciaturas em Teatro ou Artes Cênicas: Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Ao meu companheiro Eduardo Gasperin, pelo carinho, amor e apoio constantes.

Aos meus pais Jeová e Maria, a minha irmã, Elisângela e minhas sobrinhas, Mariana e Sara, pelo carinho e acolhimento sempre.

Aos amigos, Carol Figner, Aline Porto Quites, Michele Schiocchet, Wagner Monthero, Diego Di Medeiros e Maria Lyra, pelo companherismo inestimável e pelos momentos compartilhados.

Aos bolsistas de Iniciação à Docência, aos professores supervisores, Daiane Aparecida Costa e José Luiz Filho, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Aos profissionais da Escola Estadual de Uberlândia e Escola Municipal Presidente Itamar Franco pelo acolhimento e apoio.

Aos estudantes que participaram dos dramas-processos desenvolvidos nesta pesquisa, em especial, a turma do componente curricular Pedagogia do Teatro II - UFU, segundo semestre de 2014.

Minha jangada vai sair pro mar  
Vou trabalhar, meu bem querer  
Se Deus quiser quando eu voltar do mar  
Um peixe bom eu vou trazer

*'Súite do Pescador'* – Dorival Caymmi

## RESUMO

Nesta pesquisa, analiso práticas teatrais que aliam a realidade presencial, que se estabelece no espaço escolar, à uma realidade virtual que se encontra no ciberespaço.

Uma vez que o ciberespaço é uma realidade presente no cotidiano de muitos adolescentes e jovens, a incorporação de meios da internet, tais como *Facebook* e o *WhatsApp*, poderia vir a ser uma possibilidade rica de diálogo com o universo cultural dos estudantes. Diante disso, questiono: quais os desafios e possibilidades dessa incorporação para o ensino do teatro? Para tanto, com esta pesquisa, analiso possíveis relações entre ciberespaço e drama-processo o qual se refere a um método específico de ensino do teatro, denominado *drama in education* ou *process drama*, que foi desenvolvido inicialmente na Inglaterra e, aos poucos, está sendo difundido em diversos países, como o Brasil. Essa tese, cujo foco está na formação de futuros professores de Teatro, foi realizada com um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia UFU (MG). O processo de desenvolvimento dessa pesquisa fundamentou-se na revisão bibliográfica, na análise dos dramas-processos desenvolvidos, em entrevistas com alguns estudantes que participaram dos processos, em anotações pessoais e investigação de materiais postados na internet por intermédio de grupos privados no *Facebook*, em mensagens e áudios postados no *WhatsApp*. Os dramas-processos analisados são: *Boca de Ouro: um drama suburbano*; *Lobos*; *Clãs*; e *Famosos*. Esse estudo aborda algumas questões, quais sejam: Como estabelecer a conexão investigativa necessária a um drama-processo, no ambiente da internet e em um ambiente presencial, o da escola? Quais as contribuições que a assimilação da internet em dramas-processos pode trazer para a experiência teatral?

**Palavras-chave:** Ensino. Internet. Drama-processo. Jovens.

## ABSTRACT

In this research, I analyze theatrical practices that are able to combine real presence and virtual presence taken place in the cyberspace, such practices are established in the school context, and they go beyond these boundaries. Once cyberspace is a present reality in the daily lives of many young people, the incorporation of internet media, such as Facebook and WhatsApp could prove to be a rich opportunity to dialogue with the cultural universe of the students. Therefore, I question: what are the challenges and possibilities of such incorporation for theater teaching? Therefore, with this research, I analyze possible relations between cyberspace and process drama, a specific method of theater education that is called drama in education or process drama, which was first developed in England and gradually is being broadcast in several countries, such as Brazil. This thesis, which is focused on the training of future theater teachers, was performed with a group of theater graduation students in the Federal University of Uberlandia UFU-MG. The research development process was based on the literature review, analysis of developed process drama, interviews with some students who participated in the process, in personal notes and research materials posted on the Internet by private groups on Facebook, in WhatsApp's posted messages and audio. The analyzed process drama are: Golden Mouth: a suburban drama; Wolf ; Clans; and Famous. This study addresses some questions, such as: How to establish the investigative connection required in a process drama, within the internet environment and in a classroom environment, as school? What are the contributions that the assimilation of internet in process drama can bring to the theatrical experience?

**Keywords:** Education. Internet. Process Drama. Young.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Meme</i> que circulou no <i>Facebook</i> .....	45
Figura 2 – Turista compondo com a estátua .....	46
Figura 3 – <i>Emoticon</i> para chat do <i>Facebook</i> .....	49
Figura 4 – <i>Emoticon</i> para chat do <i>Facebook</i> .....	50
Figura 5 – Harry Potter vestindo a capa de invisibilidade em <i>O Prisioneiro de Azkaban</i> .....	60
Figura 6 – Parte interna da Escola Estadual de Uberlândia – Museu .....	62
Figura 7 – <i>Google Maps</i> com o percurso entre meu apartamento e a escola .....	63
Figura 8 – <i>Google Maps</i> com a localização da Praça Adolfo Fonseca .....	64
Figura 9 – Caderno de Campo referente ao dia 15/05/2014 .....	67
Figura 10 – Cartaz do compartilhamento UDESC .....	92
Figura 11 – Esquema desenvolvido no primeiro episódio .....	119
Figura 12 – Esquema Boca de Ouro .....	121
Figura 13 – Célula Umbanda – UFU .....	124
Figura 14 – Fala do texto <i>Boca de Ouro</i> fixada no espaço – UEMS .....	124
Figura 15 – Ao fundo projeção da peça <i>Boca de Ouro</i> – UFGD .....	125
Figura 16 – Partes da Instalação – UFGD .....	125
Figura 17 – Momento em que o anel é encontrado – UFU .....	126
Figura 18 – Grupo 1 – confecção do mural – UDESC .....	129
Figura 19 – Grupos – confecção do mural – UFGD .....	129
Figura 20 – Apresentação Mural Boca de Ouro do Grupo 1 – UFU .....	130
Figura 21 – Mural Boca de Ouro do Grupo 2 – UDESC .....	130
Figura 22 – Mural Boca de Ouro do Grupo 3 UDESC .....	131
Figura 23 – Mural Boca de Ouro do Grupo 1 – UFGD .....	131
Figura 24 – Apresentação Mural Boca de Ouro do Grupo 2 –UFU .....	132
Figura 25 – Participantes no espaço da memória escrevendo as cartas – UFU .....	133
Figura 26 – Cartas produzidas no espaço da memória na UDESC .....	134
Figura 27 – Leitura das cartas confeccionadas no espaço da memória – UFU.....	135
Figura 28 – Improvisação do Grupo 3 – UFU .....	136
Figura 29 – Jornal criado para o processo .....	147
Figura 30 – <i>Print</i> do vídeo resposta .....	149
Figura 31 – Envelope roxo, <i>Celebridade do Crime</i> .....	159
Figura 32 – Envelope rosa, <i>Histórias de Amor e Ódio</i> .....	160
Figura 33 – Envelope bege, <i>Mulheres da Minha Vida</i> .....	162
Figura 34 – Envelope azul, <i>Fortaleza do Bicho</i> .....	163
Figura 35 – Envelope amarelo, <i>Quem é Boca de Ouro?</i> .....	166
Figura 36 – <i>Role</i> suspeito 1 de assassinar Boca de Ouro.....	167
Figura 37 – <i>Role</i> suspeito 2 de assassinar Boca de Ouro .....	167
Figura 38 – <i>Role</i> suspeito 3 de assassinar Boca de Ouro .....	168
Figura 39 – Exploração do envelope rosa, <i>Histórias de Amor e Ódio</i> .....	169
Figura 40 – Exploração do envelope rosa, <i>Histórias de Amor e Ódio</i> .....	170
Figura 41 – Exploração do envelope azul, <i>Fortaleza do Bicho</i> .....	171

Figura 42 – Exploração UFU do envelope azul, <i>Fortaleza do Bicho</i> .....	171
Figura 43 – Exploração UFU do envelope azul, <i>Fortaleza do Bicho</i> .....	172
Figura 44 – Escritos do Grupo I.....	174
Figura 45 – Escritos Grupo II .....	174
Figura 46 – Escritos Grupo III .....	175
Figura 47 – Mensagens entre <i>roles</i> processo <i>Clãs</i> .....	184
Figura 48 – Mensagens entre <i>roles</i> processo <i>Clãs</i> .....	185
Figura 49 – Mensagens entre <i>roles</i> processo <i>Clãs</i> .....	186
Figura 50 – Perfil <i>Facebook</i> .....	189
Figura 51 – Desativar bate-papo .....	189
Figura 52 – Ocultar ou deixar de seguir .....	191
Figura 53 – Gerenciar visualizações na <i>timeline</i> .....	191
Figura 54 – Capa e foto do perfil do <i>role</i> Carmela Martinez .....	196
Figura 55 – Capa e foto do perfil do <i>role</i> Urbi Oyá .....	196
Figura 56 – Capa e foto do perfil do <i>role</i> Silvinha Metralha.....	197
Figura 57 – Resposta publicada pelo perfil do <i>role</i> Silvinha Metralha .....	198
Figura 58 – Publicação do perfil do <i>role</i> Arnaldo Galo .....	199
Figura 59 – Publicação do perfil do <i>role</i> Stephen Vincent Quinzel .....	200
Figura 60 – Publicação do perfil do <i>role</i> Obsidiano Pirita .....	200
Figura 61 – Publicação do perfil do <i>role</i> Obsidiano Pirita.....	201
Figura 62 – Publicação do perfil do <i>role</i> Carmela Martinez .....	202
Figura 63 – Publicação do perfil do <i>role</i> Ozama Bin Lovy .....	203
Figura 64 – Publicação do perfil do <i>role</i> Ozama Bin Lovy .....	204
Figura 65 – Publicação do perfil do <i>role</i> Teodora Sampaio .....	205
Figura 66 – Publicação do perfil do <i>role</i> Teodora Sampaio .....	206
Figura 67 – Publicação no perfil do <i>role</i> Angel de Jesus .....	207
Figura 68 – Comentários, a partir de uma publicação do <i>role</i> Rebeca Jolie .....	208
Figura 69 – Publicação do perfil do <i>role</i> Rebeca Jolie .....	209
Figura 70 – Álbum “Momentos da Bubble Vicky” .....	210
Figura 71 – Álbum “Meu nome é Rebeca!” .....	210
Figura 72 – Publicação do perfil do <i>role</i> Teodora Sampaio .....	211
Figura 73 – Montagem Capa Playboy .....	212
Figura 74 – Publicação do perfil do <i>role</i> Flor Ença .....	213
Figura 75 – Publicação de fotos do primeiro episódio .....	214
Figura 76 – Publicação do perfil do <i>role</i> Roberta Lee .....	215
Figura 77 – Publicação do perfil do <i>role</i> Flor Ença .....	216
Figura 78 – Publicação do perfil do <i>role</i> Emici Toca .....	217
Figura 79 – Publicação do perfil do <i>role</i> Flor Ença .....	218
Figura 80 – Publicação do perfil do <i>role</i> Arnaldo Galo .....	219
Figura 81 – <i>Selfie</i> publicada pelo <i>role</i> Flor Ença .....	220
Figura 82 – <i>Selfie</i> publicada pelo <i>role</i> Flor Ença .....	221
Figura 83 – <i>Selfie</i> publicada pelo <i>role</i> Flor Ença .....	221
Figura 84 – Publicação do perfil do <i>role</i> Carmela Martinez .....	222
Figura 85 – Publicação do perfil do <i>role</i> Silvinha Metralha .....	223

Figura 86 – Publicação do perfil do <i>role</i> Flor Ença .....	223
Figura 87 – Publicação do perfil do <i>role</i> Ozama Bin Lovy .....	224
Figura 88 – Publicação do perfil do <i>role</i> Antique Inverso .....	226
Figura 89 – Publicação do perfil do <i>role</i> Antique Inverso .....	227
Figura 90 – Grupo <i>Facebook Pedagogia II</i> .....	231
Figura 91 – Grupo <i>Facebook Pedagogia II</i> .....	232
Figura 92 – Avatar de Zat Bacamarte – publicação no grupo <i>Pedagogia II</i> .....	234
Figura 93 – Avatar Monalisa Bacamarte – publicação no grupo <i>Pedagogia II</i> .....	235
Figura 94 – Publicação no grupo <i>Pedagogia II</i> .....	236
Figura 95 – Publicação no grupo <i>Pedagogia II</i> .....	238

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROMOP	Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-graduação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
MG	Minas Gerais
SC	Santa Catarina
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão
MC	Mestre de Cerimônias
PIPE	Projeto Integrado de Prática Educativa
lol	<i>League of Legends</i>
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>
Ofqual	Oficina de Qualificações e Regulamento de Exames
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
CEART	Centro de Artes
HBO	<i>Home Box Office</i>
RPG	<i>Role play game</i>
NAC	Núcleo de Artes Cênicas
D.	Dona
CSI	<i>Crime Scene Investigation</i>
CBS	<i>Columbia Broadcasting System</i>
EUA	Estados Unidos da América
MS	Mato Grosso do Sul
MCs	Mestres de Cerimônias
CD	<i>Compact disc</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO/NAVEGAR</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – ESCOLA E INTERNET</b> .....	25
1.1 Recontar o Mundo .....	25
1.2 Informação e Comunicação .....	30
Informação .....	30
Comunicação .....	32
A mistura das águas .....	36
Rotas paralelas .....	37
1.3 Tempo e Espaço .....	38
1.4 Cibercriação .....	42
1.5 Coisas de Marinheiros - Nativos e Imigrantes .....	48
Novos cenários .....	52
Educar para o nosso tempo .....	56
1.6 Uma Experiência no Ensino Médio .....	60
Coisas de super-heróis .....	60
A tradição e o novo .....	63
Tirando a capa de invisibilidade .....	66
Eles/elas não participam da aula? .....	68
No recreio - intervenção com celulares .....	70
Post its, um inbox pela sala .....	73
Jogos online .....	76
Considerações sobre a Escola Estadual de Uberlândia - Museu .....	80
<b>CAPÍTULO 2 – DRAMA E ESTRUTURAS DA INTERNET</b> .....	83
2.1 Drama .....	83
Elementos estruturais .....	93
2.2 Arquitetura do Ciberespaço .....	99
2.3 Virtual e <i>roles</i> .....	105
Os “eus” virtuais .....	107
Roles em drama .....	109
2.4 Primeiro episódio - <i>Boca de ouro, um Drama Suburbano</i> .....	114
Texto enquanto pré-texto .....	117
O encontro dos papéis .....	119
A Instalação ou Instituto de Criminologia de Los Angeles .....	123
Mural Boca de Ouro .....	128
Espaço da Memória .....	132
Reunião dos investigadores .....	137
Avaliação do encontro .....	138
Apontamentos sobre o primeiro encontro .....	139
<b>CAPÍTULO 3 – ARQUITETURA NAVEGÁVEL: SEGUNDO ENCONTRO BOCA DE OURO</b> ..	145
3.1 Jornal Online .....	146
3.2 Primeiro Áudio - <i>Whatsapp</i> .....	150
3.3 Jogos para Criação de Contexto .....	153
3.4 Jogo de papéis ( <i>roleplay</i> ) .....	154
3.5 Segundo e Terceiro Áudio - <i>Whatsapp</i> .....	156
3.6 Envelopes com Comandos .....	157
3.7 Exploração dos envelopes .....	164
3.8 Compartilhamento das Criações .....	168

3.9 O envelope Amarelo.....	173
3.10 Apontamentos sobre o Segundo Encontro.....	176
<b>CAPÍTULO 4 – DRAMA, CELULARES E REDES SOCIAIS .....</b>	<b>177</b>
4.1 <i>WhatsApp</i> .....	177
Jovens e tecnologias móveis.....	180
Ligado ou desligado .....	181
Perfis: fragmentos processo Famosos .....	194
4.3 Grupos do <i>Facebook</i> : Fragmentos processo <i>Clãs</i> .....	228
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>241</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>

## INTRODUÇÃO/NAVEGAR

Navegar é uma palavra cheia de sentidos para essa pesquisa, na qual lanço olhares para os navegantes virtuais, em especial para os jovens navegantes - os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001). E ainda, um olhar para esse navegante, que aqui escreve essas palavras, que precisou navegar por terra e céu, ligando cerrado e mar, durante o trajeto dessa tese.

Para quem não me conhece, meu nome é Wellington, às vezes, gosto de performatizar sons com meu nome, brincando de ser Tom, Toin, Well, Welly e Menegaz. Mas isso diz pouco de mim. O que gosto mesmo é de navegar. Mas poucas vezes, naveguei pelo mar. Foram raros os momentos em que exerci esse tipo de navegação. Mais por terra e ar. Nos últimos anos, resolvi transitar por duas terras, Uberlândia (MG) e Florianópolis (SC). O início dessa navegação deu-se em 2009, momento em que saí do cerrado, Uberlândia, e fui para perto do mar, Florianópolis, Floripa, a ilha.

Mudar, transitar, encontros e ausências foram palavras que atravessaram minha vida, desde então. O estar entre duas terras, duas realidades passou a ser uma constante. O menino que nasceu em uma cidade pequena do interior de Minas Gerais, cercada de fronteiras e certezas, agora, percebe que pouco sabe da vida. O tempo do questionamento amadureceu.

Quase no final do mestrado, voltei para o cerrado, logo em seguida, veio a aprovação no doutorado, novamente embarquei em direção à ilha. Porém, durante essa nova estadia, cercada de mar, veio a aprovação em um concurso público em Uberlândia. Parti, então, de volta para o cerrado. Mas como deixar a ilha? Impossível, porque percebi que minha paixão é a navegação.

Hoje sou um jangadeiro de dois mundos. Amigos construídos nos dois lugares, mas que não se conhecem. Lugares vistos e vividos. Moradia fixa, moradias nômades. Temperaturas diferenciadas, a brisa e o ar seco, o frio e o calor. A pele, minha cor, branca, morena e branca. Mas talvez a maior mudança que ocorreu em minha vida, desde 2009, foi descobrir que navegar não era só preciso, mas vital. Gosto de me ver como um nômade. Enfim, as fronteiras diluíram-se e aqui estou eu.

Nessa trajetória, resolvi pesquisar sobre o navegar de várias pessoas que dia a dia estão conectadas em sites e em redes sociais, postando material audiovisual ou frases de autoria própria ou de terceiros, que, em alguns casos, dizem sobre a forma como pensam o mundo naquele momento. Pessoas que transitam entre o desnudamento do ser e a superficialidade de questões as quais estão em moda nas redes sociais, que comunicam com outras de vários

lugares (isso é algo que faço constantemente nesses últimos anos), dentre tantas possibilidades.

Não gosto de generalizações. Por isso, recorto, não só por uma necessidade do pesquisador, mas por uma necessidade do Tom, do Well, do Menegaz, de ver o mundo de perto. *Closer*. O olhar dessa pesquisa está nos adolescentes e jovens. *Closer*. Para alguns jovens, futuros professores de teatro, discentes da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mas a intenção é ampliar esse *close*. Do foco, podemos ver o mundo? Será? Ampliar para a percepção que a escola (de educação básica ou de nível superior), outro assunto que me atravessa, tem a respeito da relação entre ensino do teatro e ciberespaço.

Considero importante ressaltar que, nessa pesquisa, utilizo os termos ciberespaço e internet para designar o ambiente que abriga alguns meios de comunicação cibervirtual, tais como as redes sociais ou aplicativos destinados às trocas de mensagens instantâneas. O ciberespaço é um ambiente virtual, criado a partir do surgimento de outro ambiente virtual, a internet, sendo esta vista enquanto uma espécie de símbolo do ciberespaço, ou nas palavras de Lévy (1995, p.12): "[...] baseando-se na cooperação anarquista de milhares de centros informatizados no mundo, a internet tornou-se, hoje, o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço". Sendo assim, abordo, nessa pesquisa, esses termos enquanto sinônimos de uma arquitetura navegável e multifacetada, marcada por escolhas, por parte do usuário, em relação aos conteúdos postados por ele ou das interações estabelecidas com outros internautas, mediante mensagens, curtidas, compartilhamentos de conteúdos de terceiros etc.

Essa pesquisa surge de uma necessidade minha enquanto artista, cidadão e educador, que atracou em algumas escolas municipais e estaduais de educação básica da cidade de Uberlândia e que hoje atua como professor jangadeiro do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Uberlândia, ministrando componentes curriculares que auxiliam nas primeiras navegações dos novatos marinheiros.

Durante alguns anos, o ensino do teatro, voltado para adolescentes e jovens, vem se tornando o foco de minhas investigações. Interesse esse que se deu há mais de uma década, quando comecei ministrar aulas de teatro na educação básica para esse público específico. Sempre questioneei minha prática, pensando em formas de dialogar com questões culturais dos estudantes. Antes de começar essa investigação, indagava sobre como o ensino do teatro poderia dialogar com adolescentes e jovens na contemporaneidade. Indo além desse questionamento inicial, pensava se de fato seria importante estabelecer esse diálogo.

Na observação dos elementos culturais que fazem parte do contexto juvenil, passei a me ater em um, especificamente, a internet, não só aquela que está na tela do computador, mas na que está em dispositivos móveis de tecnologia comunicacional – os aparelhos celulares. A internet faz parte da vida de muitas pessoas, principalmente das novas gerações. Nas grandes cidades, dificilmente deixamos de ver um jovem com um aparelho celular conectado à rede. As ressonâncias da internet para as novas gerações e as possibilidades de assimilação dessa realidade ao contexto educacional, especificamente no ensino do teatro, são temas que perpassam essa pesquisa. Quais sentidos, para esse público, relacionam-se ao ato de postar vídeos no *Youtube*, compartilhar fotos, digitar mensagens no *Facebook* e/ou no *WhatsApp*?

O desafio posto para esse estudo é o seguinte: sendo o ciberespaço uma realidade presente no cotidiano de muitos adolescentes e jovens, a incorporação de meios da internet, tais como *Facebook* e o *WhatsApp*, poderia ser uma possibilidade rica de diálogo com o universo cultural dos estudantes. Diante disso, questiono: quais os desafios e as possibilidades dessa incorporação para o ensino do teatro?

O foco dessa tese está na formação de futuros professores de Teatro, especificamente, um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Os trabalhos com alunos do componente curricular Pedagogia do Teatro II, durante o segundo semestre letivo de 2014, e com estudantes bolsistas do Subprojeto Teatro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID da UFU, do qual sou coordenador, foram essenciais, uma vez que desenvolvemos alguns experimentos teatrais, sendo que as reflexões que surgiram em momentos de avaliações embasaram partes dessa escrita. Acredito ser necessário pontuar que esses estudantes são jovens que um dia poderão, caso assim o desejarem, estar em escolas de educação básica de Uberlândia (MG) ou de outros municípios, ministrando disciplina de Arte. Jovens que nasceram em um mundo, onde a cultura digital que navega pelo ciberespaço já estava presente. Artistas e futuros educadores que assumem a internet nos seus processos diários de comunicação. Jovens que um dia estarão em contato com crianças e adolescentes que pouco conhecem do teatro, mas que muito sabem a respeito da internet. As reflexões desses estudantes para a relação ensino do teatro e ciberespaço foram importantes para esse estudo, visto que era o olhar de jovens para questões que perpassavam o cotidiano cibervirtual de jovens e adolescentes.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi o de investigar a relação entre internet e teatro em processos educacionais na educação básica e superior. No primeiro caso, investiguei durante um ano, 2014, a Escola Estadual de Uberlândia, parceira do Subprojeto Teatro PIBID,

por intermédio das aulas de Arte da então Professora Supervisora desse Subprojeto, Daiane Aparecida Costa, e também de conversas com alunos do Ensino Médio, pertencentes a essa instituição de ensino. Em relação ao nível superior, além do trabalho com estudantes do Curso de Teatro da UFU, conforme já mencionado, desenvolvi alguns experimentos em outras licenciaturas em teatro: Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Curso de Teatro e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); e Curso de Artes Cênicas, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Sobre os experimentos teatrais, realizados nessas Universidades, eles tiveram como eixo condutor o drama, nesse caso, refiro-me a um método específico de ensino do teatro, desenvolvido na Inglaterra, denominado *drama in education* ou *process drama*, que foi difundido no Brasil, por intermédio dos estudos da pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral. O drama consiste em uma investigação teatral de um pré-texto, por meio da criação de contexto ficcional, definição de papéis (*roles*) para os estudantes e professor bem como atividades teatrais a serem exploradas e investigadas. Esses elementos estruturais são abordados no Capítulo 2. Destaco que, nessa pesquisa, optei por traduzir o termo *process drama*, como drama-processo.

O problema que envolveu essa pesquisa foram as possíveis relações entre drama-processo e ciberespaço. Nesse estudo, essas relações acontecem sob duas perspectivas. A primeira delas, presente nos Capítulos 2 e 3, é a criação de dramas-processos, a partir da compreensão e assimilação da arquitetura navegável e interativa do ciberespaço, com destaque para sua estrutura hipertextual e hipermissão, apresentada por autores como Lemos (2004) e Leão (2005). Lemos aponta para possibilidades espaciais da internet, além dos limites da tela do computador, por intermédio das cidades, em conexões *wi-fi*. Leão analisa as espacialidades da internet com sua estrutura hipertextual, constituindo uma espécie de labirinto hipermediático.

E a segunda perspectiva, abordada no Capítulo 4, trata da problematização de processos de ensino do teatro, em que alguns elementos presentes no drama – pré-texto, contexto ficcional, papéis (*roles*), atividades e episódios; e determinados meios disponíveis na internet, *Facebook* e *WhatsApp* – estabelecem conexões diretas e/ou indiretas. Ou seja, tecer e analisar dramas-processos que comecem nas escolas, nas aulas de teatro, e reverberem fora deste ambiente. Dessa forma, no intervalo que separa um encontro de outro, a investigação continua virtualmente. Em casa ou em uma *lan house*, os estudantes têm acesso a materiais relacionados à investigação teatral desenvolvida, postados pelo professor, e, ao mesmo tempo,

postam conteúdos e criam papéis, os quais são uma espécie de *avatar*, elementos esses que estabelecem relação direta com o pré-texto investigado e que contribuem para o desenvolvimento e investigação do encontro presencial seguinte. Por isso, o método do drama é essencial para esta pesquisa, posto que não se esgota em um único jogo, ele se desdobra em uma sequência de atividades que podem ser distribuídas em mais de uma aula, o que dá a possibilidade do desenvolvimento de investigações virtuais entre um encontro e outro.

Essa pesquisa aborda algumas questões, quais sejam: Como estabelecer a conexão investigativa necessária a um drama-processo, a partir do ambiente da internet e de um ambiente presencial, o da escola? Quais as contribuições que a assimilação da internet em dramas-processos podem trazer para a experiência teatral? Como a relação entre internet e práticas teatrais pode ampliar a imersão e o interesse dos alunos pelas aulas de teatro?

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa que apresenta como perspectivas teórico-metodológicas as relações entre escola de educação básica e de nível superior e as novas tecnologias, especificamente aquelas disponíveis na internet, e as relações entre drama-processo e ciberespaço. O processo de desenvolvimento desta tese fundamentou-se na revisão bibliográfica, na análise dos experimentos teatrais desenvolvidos, em entrevistas com alguns estudantes que participaram dos processos, em anotações pessoais e investigação de materiais postados na internet, por meio de grupos privados no *Facebook*, mensagens e áudios postados no *WhatsApp*. A partir de vários questionamentos envolvendo internet, ensino e drama-processo, a tese foi dividida em Introdução, Capítulos 1, 2, 3, 4 e Considerações Finais.

No Capítulo 1, abordo as relações entre internet e educação básica, mediante problematizações sobre possibilidades e desafios da utilização do ciberespaço em contextos educacionais. Para isso, foi relevante o diálogo com autores, tais como Monereo e Coll (2010), Silva (2010), Viana (2004) e Prado (2007). Dentre as questões abordadas nesse capítulo, destacam-se: (i) a abordagem fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1999), segundo a qual, a experiência acontece por intermédio das vivências que estabelecemos com o mundo a nossa volta, pelo contato do corpo com as texturas, sabores, sensações etc. Assim sendo, como ficaria a experiência fenomenológica do corpo em contato com o mundo, quando pensamos na relação internauta computador?; (ii) a utilização da internet pelos jovens enquanto fonte de criação, com destaque para as cibercriações que circulam em alguns endereços do ciberespaço; e ainda, (iii) os conceitos de nativos e imigrantes digitais formulados por Prensky (2001), em seu artigo, intitulado, *Digital Natives, Digital Immigrants*,

que se fizeram relevantes para o entendimento da relação dos jovens com o ciberespaço, e as reverberações dessa relação no contexto da educação básica.

As problematizações apontadas nesse capítulo são: como incorporar a internet no ensino voltado para adolescentes e jovens, sem que esta seja vista apenas como uma ferramenta de busca de informações? Quais os desafios e possibilidades para a escola pública de educação básica, ao incorporar a internet em momentos de sua prática pedagógica?

Este capítulo encerra-se com a análise de fragmentos de trabalhos desenvolvidos na Escola Estadual de Uberlândia, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Teatro do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esses fragmentos são trabalhos que foram desenvolvidos na escola, no ano de 2014, com estudantes do Ensino Médio, cujo foco estava na relação ensino do teatro e internet, dentre eles, destaque: *No recreio, intervenções com celulares*. Essas proposições teatrais partiram da investigação dos bolsistas do Subprojeto Teatro PIBID com adolescentes que, naquele ano, estudavam na instituição, para conhecer um pouco mais da relação deles com a internet. E, a partir de conversas informais, ocorreram a elaboração desses trabalhos, que aconteciam nos recreios e durante algumas aulas da Disciplina Arte ministradas por Daiane Aparecida Costa.

No Capítulo 2, abordo elementos estruturais do drama-processo, tais como pré-texto, papéis, contexto ficcional, episódios e atividades. Para isso, foi fundamental dialogar com os seguintes autores: Cabral (2006), O'Neill (1995), Heathcote e Bolton (1994), Desgranges (2010), Vidor (2010), Howell e Heap (2013) e Neelands (2000). Busco problematizar também as diferenças e semelhanças entre o método de ensino desenvolvido em escolas da Inglaterra, denominado drama, *drama in education* ou *process drama*, e as abordagens que perpassam terras brasileiras, a partir de pesquisas e processos desenvolvidos na Universidade do Estado de Santa Catarina por Beatriz Ângela Vieira Cabral, também conhecida por Biange, ou por seus orientandos de pós-graduação. Contribuíram para esse entendimento as entrevistas realizadas por mim com sete Professores de Drama (*Drama Teachers*) que estavam, no momento da entrevista (ano de 2015), atuando em escolas da Inglaterra. Creio ser importante destacar que fiz um convite - no grupo do *Facebook Drama Teachers And Those Interested In Drama Education*, apresentando brevemente minha pesquisa - aos professores da Inglaterra que gostariam de contribuir com meu trabalho, sendo que sete profissionais responderam ao meu convite e, então, iniciamos conversas via mensagens *inbox* do *Facebook*.

Outra questão abordada, no segundo capítulo, refere-se à arquitetura navegável e interativa do ciberespaço, na qual se encontra presente uma estrutura hipertextual e hiperlinks, que possibilita aos internautas autonomias e escolhas em relação ao conteúdo postado por eles ou por outras pessoas. Sobre esse tópico, o pensamento de autores, como Murray (2003), Leão (2005) e Lévy (2010, 2011) foram fundamentais.

Paralelos entre papéis (*roles*) e o conceito de virtual proposto por Lévy (2011) também estão presente ao longo desse capítulo. Essa problematização possibilitou tecer paralelos entre os *roles* e os “eus” virtuais que cotidianamente permeiam as redes sociais, mediante seleção e postagem no *Facebook* de materiais que um internauta possa fazer, tais como fotos e vídeos, que buscam recontar e reinventar fragmentos de seu cotidiano. Considero importante ressaltar que no drama-processo todos os envolvidos - estudantes e coordenador/professor - estão em jogo, desenvolvendo diversos papéis, ou seja, vivenciam as atividades propostas por meio de um papel, previamente selecionado por quem coordena o processo.

Esse capítulo encerra-se com as problematizações do primeiro encontro do drama-processo *Boca de Ouro: um drama suburbano*, que teve como pré-texto a peça teatral *Boca de Ouro* escrita pelo dramaturgo Nelson Rodrigues (1985). Esse drama-processo foi desenvolvido em quatro Cursos de Licenciaturas em Teatro ou Artes Cênicas, elencados a seguir: Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A criação das atividades relacionadas a esse processo partiram do entendimento da arquitetura do ciberespaço, mediante sua estrutura navegável e elementos hipertextuais (as *lexias* e *links/nós*). Além da associação entre drama e ciberespaço, os objetivos desse processo estavam associados ao desenvolvimento de alguns elementos teatrais: construção de uma dramaturgia em processo, jogo dos papéis (*roles*) e a exploração de espaços navegáveis. As atividades presentes no primeiro encontro foram: *O encontro dos papéis*; *Instalação ou Instituto de Criminologia de Los Angeles*; *Mural Boca de Ouro*; *Espaço da Memória*; *Reunião dos investigadores*.

O Capítulo 3 aborda o segundo e último encontro referente ao drama-processo *Boca de Ouro: um drama suburbano*. A arquitetura do ciberespaço continua como foco de investigação, mas, nesse capítulo, acrescento dois suportes da internet, o *Facebook* e o *WhatsApp*, que foram assimilados no encontro. As atividades desenvolvidas foram: *Jornal online*, disponibilizado no grupo do *Facebook Pedagogia II*; *Primeiro áudio – WhatsApp*; *Jogos para criação de contexto*; *Jogo de papéis (roleplay)*; *Segundo e terceiro áudio –*

*WhastApp; Envelopes com comandos; Exploração dos envelopes; Compartilhamento das criações; O envelope amarelo.*

No Capítulo 4, analiso, de maneira mais detalhada, e, a partir de propostas mais incisivas, a assimilação em processos educacionais de dois meios contemporâneos de comunicação, os telefones celulares, com recorte no *WhatsApp*, e as redes sociais, com destaque no *Facebook*. O capítulo é dividido em dois itens: *WhatsApp* e *Facebook*. No primeiro item, *WhatsApp*, apresento apontamentos sobre a utilização dos celulares em processos educacionais. Discorro sobre o entendimento dos aparelhos móveis com acesso à internet, enquanto meio de comunicação e difusão de uma produção artística juvenil, um dispositivo que pode ser utilizado como possibilidade de nutrir experimentos teatrais. São analisados, nesse item, dois dramas-processos desenvolvidos no ano de 2014, *Lobos* e *Clãs*, que contaram com o uso de aparelhos celulares. O drama *Lobos* foi desenvolvido com doze bolsistas do Subprojeto Teatro PIBID. Nele, apresento uma das perspectivas que realizei nos processos teatrais desenvolvidos nessa pesquisa, a assimilação de aparelhos celulares ligados e fora do silencioso durante os encontros. Possibilidade essa que foi inserida enquanto elemento criativo, por exemplo, se um telefone tocasse, a ligação (atendida ou não) era assimilada às investigações teatrais. Já na análise do drama *Clãs*, apresento algumas mensagens trocadas pelos participantes durante o processo, como se fossem os papéis deles a comunicar com os de outros estudantes. Isso se deu, pois, nesse drama, propus que os participantes interagissem via mensagens de *WhatsApp*, na semana que separava um encontro presencial do outro.

No segundo item do quarto capítulo, denominado *Facebook*, analiso a assimilação dessa rede social em dois dramas-processos, *Famosos* e *Clãs*. Parto da problematização de alguns dos recursos existentes nessa rede social, tais como *feed* notícias (*News feed*), "linha do tempo" (*timeline*) e mural. Fazem parte do debate teórico para o entendimento desses recursos, os seguintes autores, Ribeiro e Ayres (2014), Messias e Morgado (2014) e Moreira e Januário (2014). O drama-processo *Famosos* foi desenvolvido com estudantes do componente curricular Pedagogia do Teatro II do Curso de Teatro UFU, no segundo semestre de 2014. Nele, os participantes trabalharam com a criação de perfis do *Facebook* para os papéis que escolheram desenvolver no processo, os quais tinham em comum o fato de ser uma pessoa que ficou famosa por meio de uma determinada atividade profissional. Além da criação dos perfis, o drama contou com dois encontros presenciais: um que denominei de *Toninho Star Talk Show*, nele, meu papel Toninho Star, entrevistava famosos que até então conhecíamos apenas por intermédio da internet, de seus perfis do *Facebook*; e outro em que os famosos

retornavam para sua cidade natal e deparavam-se com acontecimentos marcantes de seu passado e com amigos de infância. Em relação ao drama-processo *Clãs*, as problematizações giram em torno da utilização de grupos privados do *Facebook* em processos teatrais. Para isso, os estudos dos autores Chagas e Linhares (2014) foram fundamentais.

Nas Considerações Finais, apresento reverberações relacionadas ao uso da internet em dramas-processos, com destaque no próprio fazer teatral. Retomo algumas das descobertas relevantes, ao longo desses quatro anos de pesquisa, e aponto possíveis caminhos a serem desenvolvidos em um futuro não muito distante.



## CAPÍTULO 1 – ESCOLA E INTERNET

*Um amigo que trabalha em um porto ensinou-me que os barcos precisam de um lastro de água para navegar. Os marinheiros enchem o casco para afundarem-no, cerca de três metros, e, desse modo, conseguem fazer a travessia. Quando estão chegando próximo ao destino, precisam eliminar essa água, para emergir partes do barco e, assim, atracarem no porto. Analogicamente, isso também ocorre com o pesquisador. Primeiramente, enche o navio com água, o conhecimento – as teorias e práticas. Logo, em seguida, a navegação, a vivência da pesquisa, a travessia. E, depois, volta toda essa água para o mar, fase da escrita.*

*Wellington Menegaz de Paula*

Há um mundo vivido pelas novas gerações que perpassa os muros das escolas, por meio de linhas invisíveis as quais cortam as cidades. O mundo dos conectados. Dos informados. Dos que tem sede de comunicação. Dos que criam e compartilham criações de terceiros. O mundo do fluido, visível e invisível. O das ondas fortes que batem em um paredão de pedra. O lugar dos nativos e imigrantes digitais. Dos alunos e professores, do encontro de gerações. Acredito ser necessário que os sujeitos os quais compõem as instituições de ensino de educação básica estejam dispostos a dialogar com essas perspectivas que se desdobram, por meio da utilização da internet no cotidiano das pessoas para que possamos pensar em uma educação que dialogue com os tempos atuais.

Porém, para se concretizar, esse diálogo precisa responder a questionamentos e enfrentar desafios, dentre os quais, aponto: a superação da visão da internet basicamente, enquanto ferramenta de busca de informações e ainda o seu uso como parte do processo de criação; o entendimento dos conteúdos postados na rede pelas novas gerações, enquanto produção artística e cultural da manifestação de uma identidade juvenil; os limites do olhar do professor para essas produções; e a distância geracional entre professores e estudantes, marcada por mudanças estruturais na sociedade, nas últimas décadas.

### 1.1 Recontar o Mundo

Gosto de pensar em uma aula de teatro, enquanto experiência do encontro entre estudantes e professores, mediado por metodologias, o qual é feito por trocas, olhares e escutas. Um processo dialógico, marcado pela percepção e assimilação dos referenciais culturais de todos os envolvidos - educandos e educadores. Um encontro que se dá no mundo vivido de cada um, cuja ideia proponho discutir, nessa pesquisa, por meio do seu

entrecruzamento com a internet, buscando dialogar com a proposta da Fenomenologia, a partir do seguinte pensamento de Merleau-Ponty (1991, p. 14): “[...] o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

De acordo com a Fenomenologia, a experiência acontece nas percepções do corpo em contato com o mundo, por meio de suas cores, sabores, texturas, odores, sensações etc. que possam vir a despertar em cada um (MERLEAU-PONTY, 1999). Diante disso, questiono: Como ficaria a experiência fenomenológica do corpo em contato com o mundo, quando pensamos na relação entre internauta e computador? Será que estamos vislumbrando o surgimento de um sujeito que prefere uma vida virtualizada a uma estabelecida em um plano de trocas simbólicas e afetivas?

Em se tratando das novas gerações, esses questionamentos precisam da atenção dos educadores. Há um pensamento, segundo o qual, os adolescentes estão apáticos, estiolados, ensimesmados em seus mundos, por meio de seus celulares, havendo uma tendência de isolamento do corpo para com o mundo. Questionamentos sobre esse assunto fizeram parte de minhas inquietações, quando da realização desta pesquisa.

Martín-Barbero (2008, p. 22-23) apresenta um contraponto a essas indagações:

Ainda que haja razões para esses temores, as pesquisas sobre os usos que os jovens fazem do computador traçam outro panorama. [...] nem a dependência, nem o isolamento, nem a perda do sentido da realidade são a tendência mais visível. Em nossos países [latino-americanos], a juventude que usa freqüentemente a Internet segue igualmente freqüentando a rua, curtindo festas nos fins de semana e preferindo a companhia ao isolamento. Há certa dependência, mas essa não é a única nem a mais forte e, claro, não é dessa que se morre, mas de outras.

A partir dessas questões, e buscando compreendê-las, procurei as respostas no mundo vivido. Observei vários jovens, com quem conversei durante quase dois anos, embasando-me, para tanto, nos fundamentos da própria Fenomenologia com o objetivo de entrar em contato com eles. Por essa razão, não optei por um grupo focal, mas procurei relações que fossem estabelecidas cotidianamente e não impostas pela necessidade de se levantar dados para uma pesquisa. Conversei com estudantes de uma das escolas parceiras do Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, do qual sou coordenador. Nos recreios e intervalos, fiz perguntas, conversas informais, que transitavam entre navegações virtuais e relações pessoais. Com isso, objetivava, dentre outras coisas, verificar se o uso frequente da internet promovia ou não o afastamento do contato com o mundo vivido. Além disso, com os mesmos questionamentos,

passsei a ter várias conversas com minha sobrinha e alguns de seus amigos, todos adolescentes. Precisava entender um pouco da dimensão de seus mundos.

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.

Muitas vezes, essas relações geram incômodo em pais e educadores. Isso porque, se situações cotidianas, por exemplo, uma aula ou reunião familiar, não despertarem o interesse dos jovens, eles procurarão outras pessoas e espaços para estabelecerem trocas que consideram significativas. No entanto, sem sair do local onde se encontram, bastam apenas toques rápidos na tela do *Smartphone* e um mundo de possibilidades lhes será revelado. Mas o incômodo e inclusive a restrição ao uso da internet devem ser ponderados, a partir de vários ângulos. O primeiro deles refere-se à situação já citada, quando as novas gerações buscam a internet, principalmente, por meio do uso de celulares, em situações que não sejam consideradas por elas como interessantes. Afinal, podemos viver apenas experiências que são interessantes ou prazerosas e nos fecharmos a outras que caminham em direções opostas a essas? Para que o conhecimento se estabeleça é necessário que entremos em contato com as multiplicidades de experiências que iremos vivenciar na escola, na família, com amigos, dentre outros. Muitas delas podem não ser interessantes, em determinado momento, mas poderão dar subsídios para a construção de caminhos a serem trilhados. Excluirmo-nos de uma situação de aula ou familiar, uma vez que esta não é excitante o suficiente, não é o caminho. Para isso, o professor deve, antes de punir o uso do celular e dar o assunto por encerrado, ver os motivos do desinteresse, por meio de um diálogo. Às vezes, em algum momento, poderá ocorrer a necessidade de uma reformulação metodológica, em outros, deverá haver uma conversa, mostrando a necessidade concreta de vivenciar os conteúdos daquele componente curricular. Além disso, existe o direito dos pais de não quererem que seus filhos tenham celulares e computadores pessoais com acesso à internet, visto que, nesta, há aspectos positivos e negativos para a vida de menores de idade, pois o que pode ser um forte aliado no processo comunicacional e educacional também carrega consigo diversos pontos negativos, tais como materiais pornográficos, notícias inverídicas, pessoas que se escondem em perfis falsos em redes sociais para atrair menores de idade etc.

Por ser um meio heterogêneo, que atrai diversos interesses, não há como afirmar que horas excessivas na internet não afastariam os jovens (ou pessoas de outras gerações) do contato com o mundo fora da tela do computador, excluindo-os do convívio social ou afastando-os de tarefas escolares. Creio que o tempo destinado a navegações, por exemplo, em jogos online, séries, desenhos, redes sociais etc., deve ser pensado por quem se responsabiliza pela educação de crianças e adolescentes. Há de se ter um equilíbrio. Pensar que a internet (computadores e celulares) faz parte do mundo, sendo um contato com outras possibilidades de vivências, porém não a única ou a mais eficaz.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à maneira como ficaria o corpo (sentimentos e percepções) em contato como os espaços virtuais, multimídias. Segundo Chauí (2010), o mundo seria exclusivamente aquele da relação concreta, sensorial, afetiva e tridimensional do corpo com o mundo; o mundo das coordenadas temporais e espaciais precisas; aquele que está em constante processo, com ligações diretas entre presente e passado, e que se desdobra em uma possibilidade de futuro.

Para Chauí (2010, [n.p.]), a internet apresenta aspectos desprovidos desses pontos acima elencados:

Se compararmos as análises de Maurice Merleau-Ponty sobre o nosso corpo a situação contemporânea de atopia [ausência de espaço] e acronia [ausência de tempo], podemos dizer que há um mundo novo, um mundo virtual desprovido de espessura temporal e espacial. Um mundo no qual o nosso corpo se reduz: de um lado à percepção visual de imagens planas e fugazes e de outro à atividade mecânica de controle de operações e sinais propostos pelos autômatos. Um mundo sem lugares, distâncias, profundidades, qualidades – o mundo da atopia. Um mundo sem tempo no qual nada passa e nada fica, pois tudo coexiste sem passado num presente interminável – o mundo da acronia.

Na tela do computador, o mundo é plano e, por vezes, rápido. Pensemos em uma situação hipotética: o que está a nossa frente (na tela luminosa de dispositivos online), como sendo uma entidade separada do mundo, algo que uma máquina criou. Nesse caso, os sentimentos e sensações corporais poderiam ser planos e pasteurizados? Independentemente de qual seja a resposta, o fato é que essa não é a realidade que se configura no ciberespaço. Tudo o que percebemos são criações de seres humanos, com o objetivo de se comunicarem. Se as imagens e os conteúdos que transitam na tela são, na grande maioria dos casos, bidimensionais, o indivíduo que está à frente dessa tela é um ser que expressa seus sentimentos e pensamentos e, no caso dos dispositivos online, isso não é diferente. Pois o computador faz parte do mundo, não há distinções, e ele pode carregar conteúdos que reverberarão em um corpo que aciona diversos sentimentos no momento da navegação: o cansaço depois de horas escrevendo um artigo; a alegria de conferir, em determinado site, a

aprovação em um concurso público; a tristeza, ao ler no *Facebook*, a notícia do falecimento de uma pessoa conhecida, que há tempo não víamos pessoalmente; a raiva ao encontrar no celular do(a) namorado(a) uma mensagem *inbox* que sugere um possível envolvimento afetivo e sexual com outra pessoa etc. Disparadores dos mais variados estados emocionais podem reverberar pelo nosso corpo, o que quebra a ideia de apatia, como única possibilidade de percepção corporal em contato com o ciberespaço. No entanto, esse processo pode ser carregado de dependências e depressões. Vivenciei histórias de navegantes solitários (pessoas que conheci e que um dia passaram pela minha vida, tão fugazes quanto imagens de um vídeo no *Youtube*), por meio de seus relatos (desabafos), eles (aqui delimito o gênero masculino) contaram histórias de dependências relacionadas a sites de encontro (bate papo da UOL) e a conteúdos pornográficos. Um mergulho de horas diárias, nesse universo, à espera de que, um dia, alguém pudesse surgir à procura de um relacionamento mais sério. Porém, até isso acontecer e, na maioria das vezes não acontecia, o vício e a dependência desses endereços ciberespaciais, por parte deles, geravam sentimentos relacionados à depressão e à falta de motivação para buscar, no convívio externo à tela do computador, esse contato humano tão esperado.

Dentre as tantas possibilidades na relação corpo e internet, considero importante ressaltar a presença de um mediador, a máquina. Nesse caso, o computador ou celular, emaranhado de peças, onde se acoplam *hardware* e *software*, em que há necessidade de um humano para ligar, navegar, nutrir essas navegações e desligar.

Nessa perspectiva, destaco um questionamento: o corpo, em contato com esse artefato, geraria percepções sensíveis? Josgrilberg (2006) tece uma relação entre o computador e o conceito fenomenológico de síntese do próprio corpo em que um artefato exterior, em contato com o corpo humano, contribui para as percepções desse em relação ao mundo, um exemplo seria a bengala para um cego (MERLEAU-PONTY, 1999 apud JOSGRILBERG, 2006). Nessa relação, o autor observa o computador, enquanto artefato intencional, uma espécie de apêndice do corpo. Quando estamos diante desse equipamento, este faz a ligação entre o corpo humano e o ciberespaço. A partir de então, conforme intensificamos o seu uso, inicia-se um processo de familiarização com tal relação, a ponto de esquecermos, por alguns instantes (o da navegação), a noção de máquina (JOSGRILBERG, 2006). Na observação dos jovens, em contato com seus dispositivos móveis, pude perceber que se torna clara a concepção de “síntese do corpo”, a familiaridade com que manuseiam seus celulares, ao teclar mensagens no *WhatsApp*, leva-me a pensar que a tela poderia ser um prolongamento das ágeis pontas dos dedos. Dentro dessa pequena tela, o mundo se comprime em centímetros

luminosos e se expande em uma avalanche de informações que se descortinam aos olhos do internauta.

## 1.2 Informação e Comunicação

A internet tem sido vista por alguns pesquisadores, tais como Coll e Monereo (2010, p.17), como pertencente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que têm como base “[...] a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais, etc. – para representar uma determinada informação e transmiti-la.”

### Informação

Na atualidade, observamos um excesso de informações circulando na internet que vai desde artigos científicos até opiniões públicas registradas em blogs, sites etc. Ao abrir meu servidor de e-mail, observo várias janelas comentando sobre a vida das celebridades, embora não me interesse por essas notícias, às vezes, preciso passar por elas para acessar minha conta. Quando navego em um site especializado em notícias, várias possibilidades surgem, *links* relacionados ao esporte, ao lazer, à política, ao entretenimento etc. São tantas informações que, muitas vezes, não conseguimos assimilá-las ou até mesmo acessá-las.

Compartilho com Coll e Monereo (2010, p. 22), quando analisam esse fenômeno enquanto um processo que gera ruído e caos:

Informação, excesso de informação e ruído. A informação é a matéria-prima da SI [sociedade da informação]. As TIC, e especialmente as tecnologias de redes de informação, trouxeram consigo um aumento espetacular da quantidade e do fluxo de informação, facilitando não apenas o acesso à informação de setores cada vez mais amplos da população como também a possibilidade de submeter esses setores a um verdadeiro “bombardeio informativo”. A abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garante contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados. A ausência de critérios para selecioná-la e confirmar sua veracidade, a abundância de informações, que responde, além disso, aos interesses e finalidades daqueles que têm poder, os meios e a capacidade para fazê-la circular, transformam-se facilmente, para muitos cidadãos e cidadãs, em excesso, caos e ruído. (Grifo do autor).

Não sou contra o caos e o ruído, acredito, inclusive, em sua poética e potência para a educação. Imagine uma aula de teatro, em que se negue esses princípios, e que prime pela calma de suas águas, seria tudo, menos uma experiência teatral significativa. Assim ,

considero ser necessário encontrar a potência poética do caos no ensino do teatro, distinguir entre um caos que se apresenta como produtivo para o processo teatral e outro que esteja associado ao descontrole do professor ao ver a euforia de alunos, mediante um momento de liberdade em relação às filas e regras rígidas que o espaço escolar impõe. Dessa forma, também, penso ser essencial um olhar que provoca, por parte do educador, e que faça a distinção entre as várias possibilidades de caos presente no universo de conteúdos online.

É praticamente impossível regulamentar os espaços de fluxos de nossos educandos, em meio a esse caos ciberespacial, mas podemos, enquanto educadores, sermos provocadores desses espaços, dialogando com eles, para saber em que locais da rede eles navegam, e propondo questões sobre suas escolhas, por exemplo, o porquê delas. E, ainda, colocando contrapontos em relação a verdades oriundas da própria internet bem como ampliando o referencial cibervirtual dos educandos, e levando para as aulas sugestões de lugares ainda não explorados por eles. E, até mesmo, assumir o caos virtual como opção metodológica, o que seria o contrário de ignorar sua existência sem lançar para ele um olhar crítico. Ou seja, o educador, enquanto provocador que estabelece uma postura dialógica com seus educandos, ampliando referenciais ciberespaciais e lançando um olhar crítico para aqueles já pertencentes ao cotidiano dos alunos.

Por outro lado, a internet amplia, as possibilidades de divulgação, informações e notícias que antes só eram transmitidas, caso as mídias tradicionais, como a TV e o jornal impresso, tivessem interesse por elas. Nesse caso, além da informação, está presente a comunicação, posto que as notícias as quais percorrem as redes sociais funcionam como um acionador de debates ciberespaciais. Um exemplo disso é o que aconteceu, no ano de 2012, quando os índios Guarani-Kaiowá escreveram uma carta, com o objetivo de defender suas terras, fato este que muitas pessoas interpretaram como tentativa de suicídio, por parte deles. Essa notícia, até então, tinha sido divulgada em poucos canais da mídia convencional, como telejornais. Porém, ao circular nas redes sociais, o caso repercutiu por todo o Brasil. Aos poucos várias pessoas adotaram em seus *profiles* do *Facebook* a assinatura Guarani-Kaiowá<sup>1</sup>.

Considero importante destacar, de acordo com essa perspectiva, o surgimento, nas últimas décadas, de um espaço social globalizado para as pessoas debaterem e divulgarem conteúdos sobre assuntos que consideram relevantes. Um palco de debate planetário o qual possibilite que vozes antes silenciadas ou que se expressavam apenas entre um grupo pequeno

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.abc.com.br/tecnologia/2012/10/por-indios-no-ms-usuarios-do-facebook-trocamos-nome-para-guarani-kayowa>>. Acesso em: 25 out. 2015, às 19:41.

Disponível em: <<http://www.abc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/resistencia-indigena-no-mato-grosso-do-sul-marca-2012>>. Acesso em: 25 out. 2015, às 20:01.

de pessoas consigam ter ressonância e força política nacional. Porém, como todo processo social, sempre há grupos hegemônicos dispostos a manipular e driblar tais processos. Coll e Monereo (2010, p. 22) levantam algumas indagações relevantes que poderão ser associadas à questão abordada, segundo eles, “[...] a grande quantidade de informação e a facilidade para transmiti-la e acessá-la é, sem dúvida nenhuma, um avanço com enormes potencialidades para permitir o desenvolvimento individual e social e para melhorar a vida das pessoas.” Não obstante, esses autores alertam que, nesse processo, também pode ocorrer “[...] o risco de manipulação, de excesso de informação, de intoxicação provocada por esse excesso [...] e sobretudo o desafio de conseguir passar da informação para o conhecimento.” Precisamos, enquanto educadores, estar atentos a tais processos, destacando, em sala de aula, que existe a relativização das informações veiculadas na internet, por exemplo, ao se associar um pensamento oriundo de um livro de autoajuda à assinatura da poetisa Clarice Lispector (fato comum no início do *Facebook*). Contudo, não devemos desmerecer as potências sociais desse palco de debate planetário.

Com isso, podemos perceber que existem diversas perspectivas de análise em relação à internet, enquanto tecnologia da informação e comunicação. Importa-nos potencializar tais perspectivas, configurando-as em forma de conhecimento. Para isso, o educador exerce papel fundamental, já que geralmente as novas gerações vão no fluxo, como um barco à deriva em um mar ora calmo, ora agitado.

Precisam ocorrer fraturas e fricções, nesse fluxo, para que os jovens navegantes consigam estabelecer um olhar distanciado do que até então era tido como normal e natural, nesse cotidiano cibervitural. Novamente, reforço, sem que haja juízo de valor, mas ampliação de perspectivas, pois, assim como um cristal que possui vários lados, não há o certo, se fixarmos o olhar em apenas uma das faces deste, perderemos a dimensão do todo.

Na tentativa de analisar separadamente informação e comunicação, constato a preponderância do entrecruzamento das águas. Às vezes, elas estão tão emaranhadas que colocam em dúvida as certezas do pesquisador jangadeiro. Trata-se de uma molécula de água fundida a outra? Ou é a mesma vista por dois ângulos? Tendo essas considerações como guia, passo a analisar a comunicação com moléculas de informação.

## **Comunicação**

Para Castells (2003, p.10) “[...] a comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana.” Precisamos estabelecer diálogo, seja

visual, oral, tátil etc., com o mundo e as pessoas a nossa volta. Com isso, a internet vem ampliar essa possibilidade de comunicação, visto que podemos desenvolvê-la com amplitude mundial. Mas, até se chegar à comunicação via internet, um trajeto foi percorrido pelas tecnologias da comunicação. Segundo Coll e Monereo (2010), as tecnologias da comunicação passaram por uma evolução constituída por três etapas básicas: natural, artificial e virtual. A primeira – natural (fisiológico) – é aquela em que o ser humano utilizava a linguagem oral com objetivo de adaptar-se “[...] a um meio adverso e hostil, no qual o trabalho coletivo era crucial e a possibilidade de se comunicar de maneira clara e eficiente se constituía em um requisito indispensável.” Dessa forma, para esses autores, a transmissão da comunicação assumia algumas características básicas, “[...] os falantes deviam coincidir no tempo e no espaço e precisavam estar fisicamente presentes; as habilidades que precisavam possuir eram principalmente a observação, a memória e a capacidade de repetição”. Essa configuração perpassa a “[...] sociedade agrária, sociedade artesanal e sociedade estamental”, e as tecnologias da comunicação envolvidas são, “[...] fala, mímica, relatos em prosa e verso e trovas e canções.” (COLL; MONERO, 2010, p. 18-19). Creio ser importante destacar que essas características reverberam no campo educacional até os dias atuais, por meio de certas modalidades educacionais:

Tais habilidades estão na origem de algumas modalidades educacionais e de alguns métodos de ensino e aprendizagem – a imitação, a declamação e a transmissão e reprodução de informação – muito úteis para fixar e conservar conhecimentos imprescindíveis não apenas para preservar a cultura como também para reproduzir e manter a separação entre os diferentes estamentos sociais que compõem uma sociedade altamente hierarquizada. (COLL; MONEREO, 2010, p.18).

A segunda etapa – artificial (técnico) – tem como pressuposto básico a difusão da escrita, como forma do ser humano representar o mundo e comunicar-se com outras pessoas, “[...] mais uma vez, a necessidade de registrar certos dados, como uma memória externa, e de transmitir e compartilhar com outros as informações, experiências, conselhos, etc., está na origem do nascimento da escrita”. Diferente da anterior, em que os interlocutores precisavam estar em um mesmo local físico, nessa, eles podem estar em lugares distintos, entretanto, mesmo assim, necessitam de “[...] certa proximidade, dado que primeiro os mensageiros e depois o correio postal não podiam cobrir distâncias muito grandes.” Essa configuração perpassa a “[...] sociedade industrial, sociedade urbana, sociedade de massas”, sendo que as tecnologias da comunicação envolvidas nessa etapa, são “[...] escritura manual em diferentes suportes, prensa gráfica e correio postal.” (COLL; MONERO, 2010, p. 18-19).

Essa etapa apresenta ressonâncias na educação, por meio da utilização de livros didáticos, textos manuscritos e de uma modalidade não mais utilizada nos dias atuais, o ensino a distância via correspondência (MONEREO, 2010). Na década de 1980, fui aluno de um desses cursos à distância, tornei-me técnico em relojoaria, recebi diploma, porém, nunca consegui consertar sequer uma pequena engrenagem de um relógio. Certamente, vários profissionais tiveram rumos diferentes no aprendizado de profissões, via correspondência.

A terceira etapa da evolução das tecnologias comunicacionais – virtual (eletrônico) – possui duas formas de linguagem - analógica e digital. A primeira delas compreende os “[...] sistemas de comunicação analógica” e possuem a seguinte etapa de difusão “[...] primeiro o telégrafo e, posteriormente, o telefone, o rádio e a televisão”, e tem ressonância na “[...] sociedade audiovisual.” (COLL; MONERO, 2010, p. 19). A grande novidade que tal configuração traz para a comunicação é que, a partir de então, as fronteiras espaciais que separavam o emissor e o receptor são rompidas.

Já, na fase digital, com o surgimento e expansão da internet, a comunicação expande-se em nível planetário. Estamos na era da Sociedade da Informação. Ao fazer um balanço dessa fase, no campo educacional, percebemos, em um primeiro momento, que a internet não era acessível a grande parte da população mundial, isso se deu antes da década de 1990 e em seus primeiros anos. Iniciou-se, então, um processo de difusão do computador no cotidiano das pessoas, porém, sem acesso à rede, na maioria dos casos, o que se exploravam eram suas propriedades multimídias. Algumas instituições de ensino adotaram o computador como ferramenta, “[...] os novos meios audiovisuais entraram nos centros educacionais, embora ainda como complemento da documentação escrita.” (COLL; MONERO, 2010, p. 18), destaca-se, nesse caso, a adoção do ensino a distância que, a princípio, estabelecia-se via *CD-ROM*.

No entanto, a partir da década de 1990, a internet entra em um processo de expansão, que vai de uma fase em que ela chegava aos computadores, por meio de cabos conectados ao aparelho, até o momento em que coincide com a configuração atual, na qual, a conexão se dá sem fio, via *wireless*. Isso possibilitou que, por meio de *notebooks*, pudéssemos ter acesso à rede em qualquer lugar - praça, rua, fila de banco, escola etc. – já que, como usuários, não precisávamos mais conectar o nosso equipamento em cabos para navegar no ciberespaço.

Na modalidade educacional, acredito que possamos destacar o ensino a distância, via internet, a utilização da internet no processo educacional presencial e outras possibilidades de configuração que possam ser criadas, pois o ciberespaço possibilita diversas formas de

abordagens. Tudo dependerá das escolhas metodológicas das instituições de ensino e/ou dos educadores abertos a essa configuração.

Outro ponto importante em relação à fase atual da internet é a distinção entre os conceitos de comunicação massiva, fase analógica, e comunicação interativa, fase digital. Nesse caso, novamente, os conceitos de informação e comunicação se fundem. Para isso, considero importante destacar Silva (2010), segundo o qual, estamos vivendo uma mudança na esfera comunicacional que se inicia nas últimas décadas do Século XX até os dias atuais, a passagem da comunicação massiva para a interativa.

No que se refere ao primeiro caso, o autor o define da seguinte forma:

Na modalidade comunicacional massiva (rádio, cinema, imprensa e TV), a mensagem é fechada uma vez que a recepção está separada da produção. O emissor é um *contador de histórias* que atrai o receptor de maneira mais ou menos sedutora e/ou impositora para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita. Quanto ao receptor, seu estatuto nessa *interação* limita-se à assimilação passiva ou inquieta, mas sempre como recepção separada da emissão. (SILVA, 2010, p. 12, grifos do autor).

Na comunicação massiva, não há possibilidade de alterar ou dialogar com o que está sendo oferecido para o receptor. É uma comunicação unidirecional, em que um fala e o outro escuta. Algo próximo do que vivemos durante anos na educação brasileira, principalmente no período militar, em que um professor “detentor do conhecimento” impunha seus saberes e o aluno calado tinha como única opção acatá-los. Será que essa modalidade educacional se encontra em um passado não tão remoto ou ela ainda perdura em algumas instituições brasileiras de ensino de educação básica? Será que, em sua escola, o professor consegue perceber práticas presas a esse modelo educacional unidirecional?

Em relação ao segundo caso, temos a modalidade educacional interativa:

Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas, há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. (SILVA, 2010, p. 12).

Assim, a internet com sua estrutura interativa dialoga com os usuários que procuram, de alguma forma, interagir com as informações e conteúdos que lhes são apresentados pela mídia ou pelo mundo a sua volta, não mais como faziam os tradicionais telespectadores da TV. Tradicionais, pelo fato de que eles também mudaram, principalmente a partir do advento do controle remoto, que os liberta da comodidade de esperar todo intervalo comercial

acontecer para então continuar a ver sua programação favorita, na atualidade, eles são livres para transitarem de um canal a outro, tudo isso sem sair do conforto de seu sofá. Para esses sujeitos que buscam a interação, as “[...] novas tecnologias interativas [...] permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas permitem a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção.” (SILVA, 2010, p. 15).

Em síntese, a comunicação com base na distribuição unidirecional de conteúdos via emissor e receptor, característica da fase analógica da televisão, passa por um processo dialógico em que a informação é compartilhada, moldada, criada e re-criada. Para Silva (2010), essa mudança se dá na esfera social, em que podemos notar “[...] não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente *autonomia de busca* onde cada indivíduo *faz por si mesmo*, num ambiente polifônico, polissêmico.” (SILVA, 2010, p. 10, grifos do autor).

Acredito que as aulas de teatro são um espaço fecundo de reverberações da modalidade educacional interativa (marcada pela comunicação interativa), pois os alunos e professores poderão, de maneira colaborativa, explorar a linguagem teatral. O educador aberto à construção de um ambiente polifônico, por meio do compartilhamento de diversos estímulos em jogos, improvisações etc., tem a possibilidade de provocar estudantes a serem criadores ativos, modificando propostas iniciais e criando formas, imagens, cenas, composições etc., a partir de propostas abertas ao diálogo e à cooperação.

## **A mistura das águas**

Estabelecer diferenças entre informação e comunicação, quando o assunto é internet, não é tarefa fácil. Acredito que um dos caminhos para tal perspectiva seja por meio da relação entre ambas. Na mistura de suas águas, conseguimos perceber um movimento de distinção, mas ao mesmo tempo essa relação pode apresentar o entrecruzamento de moléculas. Se pensarmos em um caso pontual - uma informação estática no ciberespaço - esta pode nos servir como um disparador para um diálogo fora da rede, por exemplo, uma conversa informal em um bar. Além disso, a própria estrutura interativa do ciberespaço promove a possibilidade do usuário interagir com a informação dada e, então, criar um campo comunicacional.

Uma conversa em um *chat*, em primeiro momento, seria vista enquanto comunicação. Mas esta pode apresentar vários conteúdos, relevantes tanto para o emissor quanto para o receptor, papéis que se misturam em uma conversa de *chat*. Com isso, podemos tratá-la

também como informação. Penso que toda comunicação contém em si mesma pouca ou muita informação. E a informação, contém comunicação?

Se pensarmos em internet, a resposta é, na maioria das vezes, positiva. Conforme já mencionado, uma das características principais da rede é o seu caráter de interatividade, que é vista como a possibilidade de o usuário modificar o conteúdo situado em determinado local da rede (SILVA, 2010). Assim, os sites e blogs, destinados a vincular informações/notícias, vão perdendo seu caráter estático e se distanciam do jornal impresso não só por sua estrutura hipertextual - pelas diversas possibilidades audiovisuais, tais como textos, vídeos, músicas etc.- mas também porque o leitor, nesses ambientes, tem a necessidade de interagir com os conteúdos, expressar seu ponto de vista, comunicar e trocar ideias com outros leitores. Não é por acaso que vários sites, após vincularem certas matérias, abrem espaço para um *chat*, em que os internautas poderão dar suas opiniões a respeito do assunto abordado e comentar sobre o ponto de vista de outros leitores.

### **Rotas paralelas**

Quando pensamos na relação educação (básica ou superior) e TIC, em especial a internet, é importante que alguns questionamentos estejam presentes, tais como: A utilização de aparelhos celulares e computadores em sala de aula estaria ressaltando interesses de corporações financeiras? O uso das TIC pelas novas gerações é uma necessidade concreta ou diz respeito à criação de necessidades, realizadas por empresas de celulares?

Penso que as respostas para tais questionamentos são rotas paralelas, quais sejam: uma necessidade social de expandir a comunicação além do espaço físico, em que o emissor da mensagem se encontra; e a confecção de necessidades feitas por empresas multimídias, por meio da criação de novos aplicativos eficazes para a comunicação, que até então inexistiam e que, a partir do seu surgimento, estão sendo cada vez mais incorporadas ao cotidiano social.

Para ampliar esse debate, novamente, aponto o posicionamento de Coll e Monereo (2010, p. 16-17):

Por um lado, a convergência digital, que permite incluir no mesmo documento texto escrito, sons e imagens estáticas e em movimento, juntamente com a pressão do mercado, que exige mais rapidez e segurança na transmissão de dados, aceleram o contínuo surgimento de novos aplicativos que melhorem as comunicações. [...] Alguns estudos sociológicos mostram, além disso, que as mudanças nos valores e no estilo de vida dos cidadãos, cada vez mais interessados em melhorar sua qualidade de vida – e, portanto, em flexibilizar seus horários de trabalho e aumentar o tempo

dedicado ao lazer ou a outras atividades -, são também fatores que estão dando impulso ao desenvolvimento deste novo cenário social.

O educador que aciona o uso de celulares, em sala de aula, por meio de equipamentos já adquiridos pelos estudantes, deve ficar atento para não criar uma necessidade àqueles alunos que não possuem esses equipamentos, por uma escolha dos pais ou por uma impossibilidade econômica. Na relação entre jovens e celulares, tomo o cuidado de evitar generalizações, por exemplo, dizer que o celular é um elemento significativo da identidade juvenil e cultural dos jovens brasileiros. Isso porque o Brasil é grande em extensão territorial e em quantitativo populacional, de forma que há muitos municípios os quais apresentam realidades distintas das que vivi no cerrado e na ilha (Florianópolis). Embora, nos dias atuais, seja difícil pensar que há jovens os quais não tenham seu *Smartphone* ou *IPhone*, ao mesmo tempo, não podemos descartar que tal aparelho tem um custo financeiro, que, muitas vezes ultrapassa a renda mensal de várias famílias brasileiras. Por isso, quando abordamos processos educacionais voltados para as novas gerações, não podemos simplesmente ressaltar as potencialidades do uso das tecnologias comunicacionais, devemos observar como estas se dão na dinâmica cotidiana dos educandos.

### **1.3 Tempo e Espaço**

A internet apresenta relação singular com o tempo cronológico e as coordenadas espaciais/geográficas, por meio da aceleração e compressão relativa dessas duas categorias. Relativa, pois segue parâmetros já existentes (horas, segundos, metros, quilômetros etc.), já que espaço e tempo são convenções, categorias de entendimento. Por exemplo, a comunicação e os conteúdos que navegam na internet fluem de forma mais acelerada, quando comparados ao correio postal, o que dá a impressão de que as coordenadas geográficas se comprimiram, pois, em questão de segundos, conectamo-nos com qualquer parte do mundo. Mas, nesse caso, temos que tomar cuidado, pois o ciberespaço não diluiu ou rompeu com o tempo e o espaço, uma vez que essas categorias de entendimento continuam existindo e balizando parte das análises das circulações dos conteúdos online.

Uma das características das informações e comunicações presentes na internet é a rapidez com que elas circulam na rede. Dessa forma, o tempo em que uma informação é postada, tempo pessoal, não coincide com o tempo em que alguém irá acessá-la (COLL; MONEREO, 2010), podendo ter diferenciações de segundos, horas, meses e até anos. Existem conteúdos que irão se perder na rede, formando um lixo eletrônico. Outros terão vários

acessos em questões de minutos, uma vez que no ciberespaço tudo se torna relativo, inclusive, o interesse das pessoas. A partir dessas afirmações, percebemos que a palavra tempo assumiu conotações distintas, ao se falar de tempo pessoal e tempo relacionado ao acesso à rede, porém, o tempo está presente, independentemente, se for acessada hoje ou amanhã uma mensagem recebida dias anteriores.

Situação similar acontece com a comunicação, por exemplo, uma mensagem enviada, via *inbox* no *WhatsApp* ou no *Facebook* por determinado emissor, pode demorar para ser visualizada e respondida, assim, uma conversa que, no tempo pessoal, levaria uma hora, pode prolongar por diversos dias.

A presença física em um mesmo local para que a comunicação na contemporaneidade se estabeleça, redimensiona-se, de acordo com essa perspectiva, pois não há necessidade de aproximação concreta entre emissor e receptor. Quilômetros entre pessoas parecem inexistir, visto que necessitamos apenas da vontade ou necessidade, aliadas à possibilidade de os interlocutores estabelecerem conexão uns com os outros via internet.

Em suma, em relação à transformação das coordenadas espaciais e temporais da comunicação:

O espaço e o tempo têm sido sempre dois condicionantes básicos com os quais os seres humanos se confrontam nas suas tentativas de melhorar sua capacidade de comunicação. A evolução das tecnologias e dos meios de comunicação pode ser descrita, em certa medida, como o resultado dos esforços humanos para superar estes condicionantes: a comunicação gestual ou oral face a face, que exige a coincidência temporal dos interlocutores no mesmo espaço físico, até a comunicação virtual, na qual os interlocutores podem estar a milhares de quilômetros de distância e, inclusive, podem não saber onde o outro está fisicamente, e, mesmo assim, podem comunicar-se de forma sincrônica ou assíncrona. ( COLL; MONEREO, 2010, p. 23-24).

Em se tratando da internet, tais categorias – tempo e espaço - trazem reverberações nas relações humanas. No mesmo momento em que estou em Minas Gerais, posso ver a imagem e ouvir a voz de alguém que se encontra em outro estado brasileiro. Isso tem profundas ressonâncias nas relações pessoais na contemporaneidade. Assim, tenho a possibilidade de rever amigos e colegas de infância que há anos foram para outros locais e o contato foi rompido, bastando para isso digitar o nome deles nas redes sociais. Há, ainda, a probabilidade de encontrar seus *profiles*, e, a partir de então, iniciar uma comunicação virtual.

Por outro lado, posso também estabelecer relações afetivas, por meio do ciberespaço. Quem disse que, neste espaço, a comunicação precisa ser impessoal? Quem tem um

relacionamento a distância sabe o que significa o som do toque do *Skype*, anunciando que a *webcam* irá se abrir, e então surgem a imagem e voz da pessoa.

As esferas profissionais também são delineadas pela aceleração e compreensão temporal e espacial. Diversas profissões encontram mecanismos de comunicação e troca de informações, em tais ambientes. Pesquisadores comunicam entre si, compartilham descobertas, sem sair dos seus locais de trabalho, com isso o conhecimento circula, entre regiões geográficas distintas, em questões de minutos.

Vários professores, principalmente universitários, estão assumindo, em suas práticas pedagógicas, a internet como veículo de comunicação. Nas universidades, existe uma tendência, em relação aos grupos no *Facebook*, nos quais participam professores e estudantes de um determinado componente curricular. Nesses grupos, assuntos são debatidos, via fórum de discussão, ou mensagens soltas que se desdobram em uma série de comentários. Textos e vídeos são postados com a possibilidade de ampliação das percepções sobre determinado tema debatido em sala de aula. Além de tarefas para aulas futuras, planos de ensino, avisos etc.

Na esfera artística, também, há reverberações significativas, de forma que posso ver um espetáculo teatral transmitido online, em tempo real, em que os atores não se encontram no mesmo lugar físico. É o caso do espetáculo - *Odiseo.com* - de Marco Antonio de La Parra e direção de André Carreira, que aconteceu simultaneamente em três cidades, estando cada uma delas localizada em um país diferente.

A respeito desse espetáculo, Mostaço (2014,[n.p.]) observa que:

Três *smartphones*, plugados permanentemente no *whatsapp*, no *twitter* e no *skype*, essa é a rede em que se emaranha o novo Odisseu criado por Marco Antonio de la Parra. Santiago do Chile, Buenos Aires e Florianópolis são as três cidades – interconectadas via web – onde se desenrola uma ficção que se recusa a aceitar esse nome. Poderiam ser outros os lugares, poderiam ser outras as criaturas, poderiam ser outros os espectadores, mas nada aqui é garantia de ser algo mais que um pretexto para arregimentar cansados interessados em histórias&enredos&trânsitos com vagas referências ao teatro<sup>2</sup>.

Três atores distantes geograficamente conectam-se por meio da internet. No Brasil, um público, de aproximadamente vinte pessoas, adentrava em um apartamento na cidade de Florianópolis (SC) ou em um sobrado em Itajaí (SC) e assistiam às interações da personagem Elisa (vivida pela atriz Milena Moraes) com seu amante Ulisses (o ator Juan Lepore) que

---

<sup>2</sup> *Odiseo.com* - crítica de Edelcio Mostaço, publicada no site *Questão de Crítica*, 2014. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br/2014/12/odiseo-com/>>. Acesso em: 26 fev. 2015, às 23:48.

estava na cidade de Buenos Aires - Argentina. A imagem de Ulisses era transmitida em tempo real, via *webcam*, e o público do Brasil a acompanhava, por meio de uma televisão, acoplada a um *tablet*. O espetáculo contou também com interações cibervirtuais entre Ulisses e sua esposa Laura (a atriz Amalia Kassai), em momentos pontuais. A atriz que vivia Laura estava em algumas apresentações na cidade de Santiago - Chile, e, em outras, na cidade de Bremen - Alemanha. Esses locais eram definidos de acordo com o país em que ela se encontrava nas datas das apresentações.

Na esfera cultural, também, ocorrem ressonâncias. Podemos assistir a um vídeo produzido e postado na internet por um ou mais moradores de uma cidade localizada na África ou em outro continente, apresentando um pouco de sua cultura local. Assim, temos a oportunidade de conhecer fragmentos de outras realidades diferentes das que nos circundam, que vão além de enquadramentos de uma emissora de televisão a qual, na maioria das vezes, desconhece a realidade retratada em documentários etc.

A economia e o mercado mundial beneficiam-se dessa configuração temporal e espacial oriunda da internet. Transações financeiras ocorrem entre países como se eles fossem vizinhos de uma pequena cidade do interior a negociar. A economia mundial, com seus produtos e mercado financeiro, circula em questões de segundos de um país para outro. Desse modo, posso comprar um produto de uma loja que se encontra em qualquer cidade do globo terrestre, diretamente de minha casa. Portanto, o ciberespaço tem impacto na forma como a economia global passa a ser estruturada.

Assim sendo,

A inevitável liberalização da economia proporcionou [...] a privatização de empresas estatais e, em resumo, que o mundo pudesse ser considerado como um grande mercado. As TIC, em sua dupla condição de causa e efeito, têm sido determinantes nessa transformação. A facilidade para se comunicar e trocar informações, junto com a enorme redução de custos que isso traz consigo, vem ocasionando, por exemplo, que alguns países tenham passado diretamente de uma economia centrada na agricultura para outra baseada nas TIC. Como consequência disso, tanto as grandes empresas e corporações quanto numerosos estados nacionais, principalmente entre os países desenvolvidos, aumentaram substancialmente seus investimentos em TIC para melhorar as infraestruturas e redes de comunicação e propiciar o acesso à internet de seus cidadãos, pensando principalmente nos desafios do comércio (*e-business*), do trabalho (*e-word*), da governabilidade (*e-governance*) e da educação (*e-learning*) a distância. (COLL; MONEREO, 2010, p. 17, grifos dos autores).

Com os exemplos acima, procurei apontar alguns dos caminhos que se abrem nas análises sobre os conceitos de informação e comunicação presentes na internet, a partir das categorias tempo e espaço. Várias são as possibilidades que se descortinam perante o

internauta, como se um filme de ficção de científica (criado nos anos setenta, oitenta...), aos poucos, fosse se tornando um romance do cotidiano. E, nesse percurso de avanços tecnológicos, seguimos em direção a um tempo que se encurta a cada dia, lembrando-nos da certeza de nossa mortalidade.

#### 1.4 Cibercriação

As novas gerações convivem com as diversas possibilidades que a internet lhes oferece (comunicação, informação, compressão e aceleração do tempo e espaço etc.) e as utilizam no seu cotidiano, muitas vezes, com o objetivo de comunicar ou para se manterem informadas, por meio de notícias, filmes e séries. Mas há aqueles jovens que procuram ir além dessas duas possibilidades e utilizam a internet como fonte de criação.

Alguns autores, como Coll e Monereo (2010), apontam a passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, como uma mudança no papel do usuário em relação ao uso do ciberespaço. A primeira configuração marca os anos iniciais de expansão mundial da internet, década de 1990. Nela, o internauta apenas assimilava os conteúdos, oriundos do ciberespaço, a internet era vista “[...] como um imenso repositório de conteúdos ao qual os usuários podiam acessar para procurar e baixar arquivos, corresponde, por assim dizer, à infância da rede.” ( COLL; MONEREO, 2010, p.35). A partir dos anos de 2000, entramos na era da Web 2.0, ou da Web social em que os internautas assumem o papel de protagonistas na confecção dos conteúdos:

A expressão *Web 2.0* começou a ser utilizada a partir de 2001, por autores como T. O’Reilly [...]. Se a *Web 1.0* pode ser entendida como a infância da internet, poderíamos dizer, prosseguindo com a metáfora, que com a *Web 2.0* a internet chega à puberdade. A rede não é mais apenas um espaço ao qual ir para procurar e baixar informação e todo tipo de arquivos. Além disso, começa a incorporar e coordenar informação proveniente das mais diversas fontes, como peças de um enorme quebra-cabeças, relacionando dados e pessoas e facilitando uma aprendizagem mais significativa por parte do usuário. O *mash-up*, a mistura de recursos e conteúdos com a finalidade de construir ambientes mais ajustados às necessidades e desejos de um usuário ou de um grupo de usuários, passa a ser uma estratégia habitual de uso da internet. (COLL; MONEREO, 2010, p. 35, grifos dos autores).

A partir dessa mudança, os internautas podem alterar conteúdos presentes na rede bem como criar e postar suas produções. Considero importante destacar que as reverberações da Web social, na educação, é algo potente. Acredito que a perspectiva da internet, enquanto um processo de criação, é um foco interessante a ser abordado pelo professor de teatro na educação básica.

Para Coll e Monereo (2010, p. 36):

[...] ao colocar o destaque nos aplicativos, utilidades e serviços que permitem ao usuário criar e difundir seus próprios conteúdos, assim como na possibilidade de trocar, compartilhar e reutilizar os conteúdos criados pelo próprio usuário e por outros, a *Web 2.0* abre perspectivas e sumo interesse para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e didáticas baseadas em dinâmicas de colaboração e cooperação.

Um dos interesses dessa pesquisa, ao analisar o ciberespaço, são os atos de criações que as novas gerações fazem nas redes sociais e em sites de compartilhamento de vídeos. Movimento este que transita entre o revelar (o que postamos publicamente na rede) e o ocultar (o que direcionamos a uma pessoa ou a um grupo específico, por meio de mensagens *inbox*). Criações que envolvem materiais próprios, vindos do registro autoral de imagens, frases e recursos multimídias, ou do contato com materiais de terceiros, produtos artísticos já existentes que são recriados pelo internauta, como é o caso das *fanfics*. Considero esse processo, enquanto composições artísticas, utilizo os termos cibercriadores e cibercriação para definir os jovens autores e suas várias criações que circulam na internet.

Difícilmente, conseguimos categorizar tais obras, pois as mesmas são constituídas por uma infinidade de formas e renovadas constantemente na rede. Podemos perceber produções que buscam uma crítica social, outras voltadas para o entretenimento, algumas com um acabamento artístico, outras articulando reproduções de baixa qualidade produzidas pelas mídias e, assim sucessivamente, como se a criatividade dos internautas não tivesse limites. Nesse estudo, analiso três manifestações da cibercriação: os vídeos; os memes - imagens com inserções de palavras, ícones etc.; e as fotos (*selfies* ou não) que retratam a pessoa fotografada em composição com objetos e coisas.

Os vídeos que são diariamente postados no *Youtube* e compartilhados nas redes sociais, assumem características instigantes para que possamos pensar a relação entre jovem e aulas de teatro no contexto da educação básica. O estar em evidência e ser ridicularizado por outros colegas são inquietações que perpassam o cotidiano de vários alunos, em contato com a experiência teatral na sala de aula. Na observação de aulas de teatro na educação básica, durante o acompanhamento de Estágios Supervisionados, percebi que, na maioria das vezes, poucos estudantes de uma turma se envolvem com uma atividade teatral. Segundo o relato dos professores, os alunos mostram desinteresse por tais atividades. Porém, esses mesmos jovens, desmotivados com as aulas de teatro, reúnem-se com colegas e juntos criam vídeos, fazem roteiros, preparam figurinos, selecionam músicas, gravam imagens, representam

personagens, dançam em *flashmobs*, performatizam em espaços públicos, editam esses materiais e postam-nos na rede. Ou seja, fora dos muros da escola, distante das aulas de teatro, eles articulam diversas linguagens artísticas em suas cibercriações.

Nesses espaços, o temor em relação à exposição inexistente, na maioria dos vídeos, notamos a presença dos cibercriadores em cena. São criações em que identificamos a autoria da obra. Há casos de internautas que se tornaram celebridades virtuais, mediante suas cibercriações. Stefhany Absoluta é um exemplo disso, por meio de um *clipe* caseiro da música *Eu sou Stefhany*, em que vemos a jovem dirigindo, pela cidade onde mora, um *Crossfox*, marca essa que faz parte da letra, revelando-nos um pouco de seu contexto, entrecortado por coreografias que executa em parceria com algumas colegas. Esta produção, provavelmente, foi feita com poucos recursos financeiros, mas, em questão de meses, rendeu mais de um milhão de acessos no *Youtube*.

A partir de então, a música, executada em emissoras de rádio por todo Brasil, entoou o seguinte refrão:

Eu sou linda / Absoluta / Eu sou Stefhany /  
 No meu CrossFox / Eu vou sair /  
 Vou dançar / Me divertir /  
 Não vou ficar mais te esperando /  
 Pois agora eu sou demais<sup>3</sup>.

Outro exemplo é o de um garoto, um menino pobre, negro, homossexual, morador de um bairro de baixa renda na Região Norte do Brasil, mais um, entre milhões, que passam anônimos pelas ruas de uma grande cidade. Porém, um dia, esse menino reuniu um grupo de amigos, e com uma câmera em mãos decidiram criar a novela, *Leona a assassina vingativa*. Assim como aconteceu com Stefhany, o vídeo com o primeiro capítulo da produção teve mais de um milhão de acessos na internet. Inspirado em diversas vilãs televisivas, o garoto interpretava Leona, uma mulher que entre uma maldade e outra circulava pela favela onde ele mora, como se estivesse em um condomínio de luxo<sup>4</sup>. A seguir, cito dois episódios da saga de Leona: *Leona a Assassina Vingativa 1*<sup>5</sup>; e *Leona a Assassina Vingativa 2*<sup>6</sup>.

A favela de *Leona a assassina vingativa* não é a mesma que vemos nas telenovelas. Não foi construída no Projac, aliás, não se trata de uma cenário, mas do local onde os garotos

<sup>3</sup> Eu sou Stefhany, composição de Stefhany e Nety. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=aB3WxjfyfBM>>. Acesso em: 29 set. 2015, às 17: 37.

<sup>4</sup> Na ficção, a vilã é perseguida pela personagem “aleijada hipócrita” que tenta revelar o crime de Leona, assassinato de seu marido, ao empurrá-lo da escada.

<sup>5</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ACXFHGanR7w>> . Acesso em: 30 set. 2015, à 00:57.

<sup>6</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Nc4cxIudKfk>> . Acesso em: 30 set. 2015, à 01:06.

criadores dos vídeos moram. Nas cibercriações, as fronteiras entre ficção e realidade estão cada vez mais diluídas. Nesses vídeos, o contexto social dos criadores surge, ora como foco secundário, ora como plano principal, e mistura-se com a ficção que os garotos criam.

Os quinze minutos de fama de Stefhany Absoluta e Leona prolongaram-se. Mas, sendo a internet um espaço em constante mutação que recebe infinidade de conteúdos diários, essas celebridades e suas criações já foram esquecidas, deram lugar a outras que também já foram esquecidas, e, assim, um dia, todas acabarão diluídas nas nuvens. Um exemplo disso é a redução drástica de visualizações dos vídeos que vieram após os primeiros, tanto os de Stefhany como os de Leona.

Os *memes*, ao contrário do que acontece com os vídeos, quase sempre têm como marca o anonimato de seus cibercriadores. Inúmeras imagens são compartilhadas diariamente no *facebook*, e se observarmos, a maioria delas não tem os créditos de seus autores. Possivelmente, no momento em que foram postadas na rede, poderíamos facilmente identificar a sua autoria, mas, a partir do momento em que se tornam *viral*, ou seja, proliferam-se, por meio de compartilhamentos pelo ciberespaço, a característica autoral se perde. São artistas anônimos os quais, muitas vezes, contentam-se em saber que um dia suas criações serão vistas. Se forem visualizadas por muitos ou poucos e se vão tomar conhecimento de suas existências, isso é algo imprevisível, em se tratando de internet, certamente, por isso, esses critérios não são esperados pelos cibercriadores de memes.

Figura 1- *Meme* que circulou no *Facebook*



Fonte: *Facebook*

Diariamente, *selfies* e fotos tiradas por outros surgem nas redes sociais, algumas constituindo a categoria que denomino de cibercriação e outras funcionando como instrumento para a exposição da imagem do internauta. Em relação às fotos, enquanto cibercriação, destaco imagens em que a pessoa fotografada estabelece relações criativas, composições, com obras de arte de galerias, praças etc. e diversos elementos oriundos do cotidiano das cidades e da natureza.

Uma visita a museus, galerias ou espaços urbanos com esculturas, nos dias atuais, passa por um processo de reconfiguração. A experiência interativa acontece, independentemente, de as obras terem ou não essa característica. A interatividade passa a ser estabelecida pelo indivíduo e seu aparelho celular, com a obra. E assim, diversas possibilidades surgem. Além das tradicionais fotos com destaque na obra ou na pessoa, surgem aquelas marcadas pela relação criativa entre pessoa e a obra de arte. Uma ideia, um *click*, um *post* e pronto, em questão de segundos, a foto passa a fazer parte da grande galeria global, a internet.

Quantas fotos observamos de pessoas compondo com a escultura que homenageia Carlos Drummond de Andrade, do artista mineiro Leo Santana, no calçadão de Copacabana, Rio de Janeiro? Basta postar no *Google Imagens* as palavras-chave “Carlos Drummond de Andrade Copacabana”, e uma imensidão de possibilidades irão se descortinar. E assim, outros exemplos podem ser observados cotidianamente nas redes sociais.

Figura 2 – Turista compondo com a estátua



Fonte: TASSO, Marcelo<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://blogs.estadao.com.br/olhar-sobre-o-mundo/imagens-da-copa-1506/>>. Acesso em: 19 fev. 2015, às 11:10.

No entanto, certas fotos que circulam nas redes sociais não se enquadram nessa análise. Nesse caso, destaco certo tipo de *selfies*, que funcionam quase como uma categoria, voltada para a exposição da imagem da pessoa que se auto fotografa. Nos dias atuais, há um estilo entre os adolescentes, segundo o qual, reproduzem a mesma posição, no instante da foto, geralmente com a câmera levantada, eles/ elas fazem biquinho, torcem a boca ou colocam a língua para fora e postam essas imagens no *Facebook* ou no *Instagram*. E lá são admirados, invejados, odiados etc. Não importa o sentimento que gera, o fato é que a imagem precisa ser vista, ou como diria *Mc Bola*<sup>8</sup>: “Ela não anda, ela desfila. Ela é top, capa de revista. É a mais mais, ela arrasa no *look*. Tira foto no espelho pra postar no *facebook*”. O contexto que circunda essas fotos pode funcionar como pano de fundo irrelevante ou uma espécie de cenário que agregaria valor à imagem. São fotos e vídeos de situações as mais variadas possíveis, com direito a algumas curtidas e comentários. Um mundo para ser curtido, quantas vezes ouvimos: "minha foto bombou na internet", ou "por que será que o fulano não curtiu minha foto?" E, então, questiono: Isto será pessoal ou ciberpessoal? Na era do *Orkut*, a popularidade de uma pessoa era virtualmente medida pelo número de amigos que ela tinha na rede, assim também acontecia no *Twitter*, afinal era preciso ter seguidores, amigos e fãs para acompanhar os fragmentos de mundo, recontados nesses espaços virtuais.

É como se quase tudo pudesse ser postado na internet. Como se o mundo real coubesse na pequena tela do celular ou do computador. Quase tudo, pois ainda há redes sociais, como o *Facebook*, que censuram fotos artísticas as quais contenham nudez. Foi proibida a imagem dos seios de um *role* do drama- processo *Famosos*, o da Soninha Metralha - assunto discutido no Capítulo 4 -, assim como os de uma atriz que representava Oxum, em um trabalho de caracterização. As imagens proibidas dos seios, em ambos os casos, referiam-se a obras de arte, desenvolvidas em componentes curriculares do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

Por meio das cibercriações, as novas gerações expõem pontos de vistas criativos em relação ao mundo e, ao mesmo tempo, constroem um espaço de socialização global. O internauta, ao colocar na rede suas criações artísticas, não o faz com a intenção de que elas naveguem solitárias, mas que encontrem outros navegantes e então conexões se estabeleçam.

---

<sup>8</sup> Fragmentos da música *Ela é top* de autoria de MC Bola. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/mc-bola/ela-e-top.html>>. Acesso em: 30 set. 2015, às 03:10.

## 1.5 Coisas de Marinheiros - Nativos e Imigrantes

*A navegação tem riscos, por vezes, incertos e turbulentos. O porto que espera o marinheiro é agitado, com entradas e saídas; tripulações que vão e vem; fiscais da alfândega; caminhões; informações; embarcações distintas. Ele recebe pessoas que transitam no limiar das fronteiras.*

*Wellington Menegaz de Paula*

A partir desta metáfora, um dos berços do porto<sup>9</sup>, possivelmente, o que mais me atrai, é a escola pública de educação básica: meu porto, nem sempre seguro. Com seus muros, regras, disciplinas e horários recebe os marinheiros nativos digitais, que, durante algumas horas da semana, fixam suas embarcações em um local cercado de delimitações. Existindo uma contradição nessa configuração, uma vez atracados, nesse local, conectam-se ao mesmo tempo com outros portos. Possibilidades e desafios para o educador imigrante digital.

Prensky (2001)<sup>10</sup> foi quem, pela primeira vez, elaborou os conceitos de nativos e imigrantes digitais, ao observar e analisar uma mudança radical que ocorreu na educação nos Estados Unidos durante a última década do século passado: a mudança de atitude dos estudantes, em relação às gerações anteriores, impulsionada pelas TIC e que teve presença constante no cotidiano dos educandos. Para o autor, isso foi considerado uma singularidade, em que não existiriam mais voltas. Para ele, os estudantes - da educação básica até a universidade - são nativos digitais, já que eles “[...] são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.” (PRENSKY, 2001, p. 1). (Grifo do autor). Embora o referido estudo do autor tenha sido escrito há mais de uma década, em sua análise, percebo ressonâncias com a atual realidade educacional brasileira.

Os alunos que cursam a educação básica, e, neste caso, refiro-me às crianças, aos adolescentes e jovens, ou seja, aos nativos digitais, nasceram em um mundo informatizado, no qual, a internet já era uma realidade concreta e estabelecida. De acordo com essa perspectiva, Peralva (1997) lança a ideia das categorias de inteligibilidade, construídas por meio de mudanças pelas quais as sociedades estão passando:

[...] enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação. (PERALVA, 1997, p. 23).

<sup>9</sup> Local em que os navios atracam.

<sup>10</sup> Cf. PRENSKY (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*.

Na atualidade, as categorias de inteligibilidade, criadas pelos jovens, estão sendo apropriadas por outras gerações, perdendo aos poucos os seus contornos inteligíveis. Nessa configuração, cito, como exemplo, a escrita que se encontra em processo de mutação, a partir do uso de redes sociais e aplicativos de comunicação em celulares conectados em rede.

Em uma conversa na internet, por meio de mensagens de textos, via *SMS*, existem diversos códigos e símbolos, por exemplo, os *emoticon* e as abreviações de palavras, com o objetivo de comprimir o tempo da comunicação escrita, uma vez que esta precisa ser rápida quase no ritmo da fala.

Figura 3 – *Emoticon* para chat do *Facebook*



Fonte: Disponível em: *Facebook*.

Essa compressão do tempo, por meio de aplicativos possibilita que os estudantes nativos digitais possam, em intervalos de aula, em casa entre uma tarefa e outra etc., comunicar com amigos (as), namorados (as), e até mesmo com pessoas desconhecidas, em um curto espaço de tempo. Não é por acaso que empresas de celulares colocaram aplicativos de gravação de áudio nos aparelhos lançados nos últimos anos.

E assim os jovens utilizam códigos já estabelecidos e criam outros, que serão usados por outras pessoas, e a comunicação segue em constante transformação na internet: você muda para vc; também, tb; o que é engraçado é representado por kkkkkk, que já está desatualizado, bastando colocar rs; confirmação é Oook; agradecimento, Obggg; despedida, Bjoos; e o intraduzível ou genérico pelos ícones 👍 ou 😊.

Essas estruturas já foram incorporadas por muitos adultos que utilizam aplicativos online de comunicação, perdendo, com isso, seu caráter de inteligibilidade. Mas ai está o aspecto que não pode passar despercebido: foram incorporadas, ao contrário do que ocorre

com os mais jovens que as assimilaram, desde cedo. Tempos virão em que, antes da criança saber que “b” com “a” vira “ba”, ela já terá conhecimento de que : com ) vira ☺, uma vez que a internet passa a fazer parte das construções cognitivas dos nativos digitais, pois eles “[...] estão crescendo com esta tecnologia, convivendo com uma nova forma de acessar informações, de se comunicar.” (PRADO, 2007, p. 20), trabalhando um redimensionar dessas fronteiras, visto que tempo e espaço são redimensionados e não extintos.

Figura 4 – Emoticon para chat do Facebook



Fonte: Facebook.

Em contraposição, devido ao contato que os nativos têm, desde cedo, com o ciberespaço, existem aqueles que nasceram em um mundo, quando a internet não era acessível à maioria da população. E é nesse grupo que geralmente encontramos os professores dos nativos digitais, que Prensky (2001, p.2) denomina de imigrantes digitais:

É importante fazer esta distinção: como os Imigrantes Digitais aprendem – como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem.

Os professores, considerando pessoas com mais 30 anos de idade, são profissionais que viram o surgimento e o *boom* da internet. Tivemos - aqui me incluo também na condição de educador - que nos adaptar a esse mundo digital e informatizado, como verdadeiros imigrantes digitais. Alguns, com mais facilidade, enxergaram a internet como uma aliada no processo educacional, e outros viram nela o receio do novo, daquilo que poderia redimensionar e desestabilizar suas práticas pedagógicas.

Há duas décadas, a existência de computadores, nas escolas de educação básica, e sua utilização no processo educacional, era algo distante de se concretizar na prática educativa. Hoje, o computador e os celulares, com acesso à internet, são configurações presentes no cotidiano de muitas instituições brasileiras de ensino. Várias são as críticas levantadas por educadores imigrantes digitais, em relação à utilização da internet em processos educacionais. Coll e Monereo (2010, p. 41) elencam algumas delas, a partir de um estudo feito por Haythornthwaite e Nielson<sup>11</sup> (2007):

- .Promovem uma comunicação de baixa qualidade, basicamente apoiada em textos escritos.
- .Restringem as comunicações emocionais, complexas e expressivas.
- .Potencializam as relações sociais superficiais e, às vezes, favorecem a irresponsabilidade e a falta de compromisso.
- .Permitem a agressão verbal, o insulto e os diversos “ismos” (racismo, sexismo, etc.).
- .Favorecem o abandono das relações locais.
- .Tendem a propagar e reforçar um saber instável, profano e mundano (*infoxicação*). (Grifos dos autores).

Considero essas críticas relevantes, mas, por outro lado, acredito que elas são relativas, uma vez que dependerá da pessoa a qual está utilizando o ciberespaço e da forma como esse uso é efetuado. A internet é um ambiente híbrido e mutável, no qual, muitos de nossos estudantes estão inseridos desde muito cedo, por isso considero necessário problematizar a utilização desse espaço na educação básica, buscando formas de diálogo com ele. Compartilho com pensamento de Prado (2007, p. 21), quando ela destaca a importância de “[...] professores e gestores perceberem que esta tecnologia poderá ser utilizada de forma integrada com as atividades pedagógicas, acrescentando suas potencialidades no processo de ensino aprendizagem.” Considero necessário destacar que essa utilização é, por vezes, uma tarefa difícil de ser realizada pelo educador imigrante digital, ora por desconhecer as diversas possibilidades oferecidas pelos meios digitais, ora pelo receio de sua função ser substituída pelos recursos presentes na internet: “A resistência de muitos professores em usar as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática.” (VIANA, 2004, p. 14).

Creio que os receios acima elencados tendem a diminuir, e um dos motivos, para tanto, advém de um contraponto ao pensamento de Prensky (2001), marcado pela diferença

---

<sup>11</sup> Caroline Haythornthwaite e Anna L. Nielson - obra *Revisiting Computer-Mediated Communication for work, community and learning* de 2007.

temporal da escrita do seu artigo, com os dias atuais: na contemporaneidade percebemos, em várias escolas de educação básica, nativos digitais iniciando na carreira docente, professores que manuseiam com familiaridade as potencialidades do ciberespaço, assumindo-o em suas práticas cotidianas. Além disso, os jovens que hoje frequentam cursos de licenciaturas, um dia serão, caso desejarem e tiverem oportunidades, futuros professores. Essa é uma perspectiva relevante, na relação entre internet e ensino. No Subprojeto Teatro PIBID (UFU), já percebia o aparelho celular como um artefato que perpassava as práticas pedagógicas dos bolsistas, em momentos, nos quais, os jovens pibidianos<sup>12</sup> estavam conduzindo atividades ou auxiliando a professora de Arte: filmagem ou fotografia de instantes da aula; execução de músicas, acoplando o celular a caixas de som portáteis; apresentação de vídeos no *Youtube* com cenas de espetáculos teatrais; utilização de celulares em jogos e seminários etc. Ainda que o aparelho móvel não fosse incorporado diretamente, ele estava presente, nos bolsos dos futuros professores, prontos para serem acessados a qualquer momento.

### **Novos cenários**

Um aspecto que considero importante destacar refere-se à incorporação da internet no cotidiano escolar, novas dinâmicas são estabelecidas e outros cenários surgem. Coll e Monereo (2010, p. 39, grifo dos autores) analisam o surgimento de três cenários, a partir dessa incorporação. O primeiro deles diz respeito à possibilidade de a “[...] sala de aula e escolas [...] encontrarem-se [...] cada vez mais ‘virtualizadas’, ou seja, com mais e melhores infraestruturas e equipamentos de TIC e com projetos pedagógicos e didáticos que tentarão aproveitar as potencialidades dessas tecnologias para o ensino e aprendizagem.” Percebo que parte desse cenário já é uma realidade de muitas escolas brasileiras, por meio da existência de laboratórios de informática. Por exemplo, na cidade de Uberlândia (MG) todas as Escolas Municipais contam com tais laboratórios e com instrutores de informática, nelas, atuando. Esse dado é fundamental, porém, por si só, não é suficiente, pois, como apontam os autores, é preciso que sejam desenvolvidos projetos educativos, muitos dos quais interdisciplinares, que utilizem das várias potencialidades do ciberespaço.

O segundo cenário refere-se à expansão das atividades escolares para além dos muros das escolas, tendo a internet como base de apoio para tais ações:

---

<sup>12</sup> Na continuidade do texto, faço referências aos bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Teatro PIBID - UFU, e aos professores supervisores. Eles foram informados de que fariam parte desta pesquisa de doutorado e autorizaram a inclusão de seus nomes.

Em segundo lugar, uma expansão das salas de aula e das escolas para outros espaços (bibliotecas, museu, centro culturais, etc.) nos quais será possível realizar, com o apoio das TIC, atividades e práticas com finalidades claramente educacionais – e provavelmente seja este o cenário que terá um maior desenvolvimento em um futuro próximo, como consequência do impacto das ferramentas e aplicativos próprios da *Web 2.0* (*weblogs, wikis, webquests, portfólios virtuais, folksonomias*, etc.). (COLL; MONEREO, 2010, p. 39, grifos dos autores). .

Em relação ao segundo cenário, trabalhei com os alunos da graduação em Teatro da UFU, por meio de grupos, no *Facebook*, que faziam parte do Subprojeto PIBID e do componente curricular Metodologia do Ensino do Teatro II. A princípio, com o intuito de auxiliar na comunicação entre encontros presenciais (transmissão e avisos como reuniões), logo foi se transformando em um espaço em que os materiais criados fora dos encontros presenciais começaram a reverberar, por meio de postagens as quais toda a turma tinha acesso. A partir desses vídeos e fotos, surgiram também fóruns de debates, comentários relacionados ao material audiovisual postado pelos alunos. Acrescento ainda que, no início, havia tarefas propostas por mim, enquanto professor, solicitando a eles que as executassem e postassem-nas no grupo. Geralmente, essas atividades se relacionavam a um tema já explorado, mas, com o passar do tempo, os próprios alunos criaram materiais e se apropriaram de outros que já estavam disponíveis na rede, compartilhando-os no grupo, sem que houvesse um pedido prévio do professor. Assim, houve apropriação de tal recurso metodológico, por parte dos alunos, o que gerou maior riqueza e múltiplos enfoques em relação aos temas propostos.

A título de exemplificação, em 2012, no período do estágio de docência do doutorado, desenvolvi na Universidade do Estado de Santa Catarina, no componente curricular Metodologia do Ensino do Teatro I, uma prática que associava *performance* a temas atuais. O tema escolhido para ser explorado, em um dos encontros foi o *bullying*. Como já utilizávamos o espaço do grupo do *Facebook* para criar nossas postagens, essa dinâmica era algo que a turma já havia se apropriado. Após a apresentação do tema, um aluno postou uma matéria de jornal que abordava um caso sobre *bullying*, em questão de poucos minutos, surgiram vários comentários da turma a respeito da notícia. Isso serviu como um acionador para que, nos cinco dias subsequentes, uma avalanche de matérias de jornais, fotos, frases e, principalmente de vídeos, muitos dos quais os próprios alunos tinham produzido, surgissem no grupo do *Facebook*. Sob quase todas as postagens, havia sequências de comentários que mostravam a visão da turma a respeito daqueles materiais.

Muitas vezes, os comentários, postados no *Facebook*, tornavam-se objetos de fórum de debates, pois visões diversas começaram a surgir sobre cada *post*. Os alunos

argumentavam sobre opiniões que outros participantes postavam e, assim, teciam diálogos na rede. Para o encontro presencial, havia planejado, por meio de uma imersão no tema, resgatar, no início da aula, fragmentos do que havia sido postado no ciberespaço em relação ao tema em questão. Para tanto, fiz *download* de alguns dos vídeos, imprimir comentários que havia selecionado. No entanto, para minha surpresa - o que hoje me parece óbvio - a imersão no assunto já havia acontecido antes de a aula iniciar-se. A turma, ao chegar à sala de aula interagiu com o espaço e sua arquitetura, com os materiais nele dispostos - projeções, frases, músicas, objetos presentes na sala. Essa relação aconteceu sem que os comandos que havia planejado anteriormente fossem acionados. O tema estava entranhado nos corpos daqueles jovens, era nítido como aqueles materiais, postados durante toda a semana, tinham-se reverberado por toda a sala. Depois desse momento inicial que durou quase duas horas, sentamo-nos para discutir sobre todo o processo. Não propus um desdobramento, pois a *performance* já havia acontecido tanto na sala de aula quanto no grupo do *Facebook*. Ao analisar o conjunto dos materiais que surgiram durante a semana, fora da sala de aula, pude perceber a criação de uma *performance* multimídia e hipertextual, que nutriu aquela que fora realizada no encontro presencial.

As possibilidades para o professor de teatro vão muito além da utilização dos grupos de turmas no *Facebook*. Conectar com grupos teatrais, em diversos locais da cidade ou até fora dela, utilizando a internet como meio, pode ser algo que nutrirá o fazer artístico, pois possibilitará que um grupo de alunos, em trabalho de campo com coletivos locais, registre esses encontros e depois compartilhe-os com os outros colegas, por meio de blogs, páginas no *Facebook* ou vídeos enviados em grupos de *WhatsApp*. Além disso, a turma pode conversar, via *Skype*, com artistas que moram em outras cidades ou estados brasileiros. Em suma, utilizar a internet para investigações além dos muros da escola poderá nutrir o olhar sensível dos educandos em relação ao teatro.

O terceiro cenário apresentado pelos autores refere-se a “[...] um cenário global e onipresente, uma espécie de ‘megaescola’ na qual a ubiquidade das TIC e o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio tornarão possível o aprendizado em praticamente qualquer lugar e situação.”( COLL; MONEREO, 2010, p. 39, grifos dos autores). A imersão nos ambientes digitais multimídias marca uma nova forma de cognição e de lidar com o conhecimento, por meio da ampliação da ideia de um local e tempo tradicional destinado à aprendizagem - sala de aula e carga horária fixa. Isso não significa que esses deixarão de existir, pois a estrutura escolar com cinquenta minutos hora/aula, ainda nos dias atuais, faz parte das instituições de ensino de educação básica no Brasil. Acredito que, de acordo com o

terceiro cenário, em qualquer momento, o conhecimento pode ser estabelecido, por exemplo, um prolongamento das aulas presenciais por meio do ciberespaço. Além do mais, creio que esse cenário global onipresente só terá sentido se vier a se somar com as dinâmicas estabelecidas dentro e fora do espaço escolar, por meio de proposições orientadas pelo professor, e não as anularem.

As novas gerações, cibercriadoras, dialogam com o conhecimento que lhes é apresentado na escola de maneira livre, por meio da internet, dentro e fora dos muros que delimitam o espaço escolar. A rede pode ser um local propício para que as observações, em relação a fatos que estão a sua volta, inclusive os da própria escola, possam ser inseridos em suas navegações. Muitos estudantes, na atualidade, estão confeccionando vídeos curtos, fotos, *blogs* ou páginas em redes sociais, para abrigar os materiais criados por eles. Por exemplo, o caso de uma adolescente, Isadora Faber, que, em 2012, elaborou, no *site* de relacionamento *Facebook*, uma página intitulada *Diário de Classe – a verdade*<sup>13</sup>, que mostrava o olhar da adolescente para problemas estruturais da instituição na qual estudava - uma escola municipal localizada em Florianópolis (SC) - bem como de outras escolas brasileiras. Após um tempo, o diário conseguiu repercussão nacional, atualmente, a página conta com mais de 500 mil seguidores, muitos dos quais criaram páginas semelhantes para mostrar um pouco do cotidiano das instituições de ensino onde estudam.

Não obstante, esses cenários e outros tantos que ainda surgirão podem apresentar um lado desolador para a educação. No mundo cada vez mais informatizado em que estamos vivendo, a inserção das TIC, em especial, a internet, como elemento que compõe o currículo escolar ou como um auxílio metodológico para componentes curriculares já existentes, pode servir a outros fins não pedagógicos e educacionais, por exemplo, preparar alunos, ainda na infância, para um futuro mercado de trabalho que requer profissionais cada vez mais qualificados no campo da informática. No segundo semestre de 2015, veiculou-se uma reportagem de autoria de Júlio Borneli, no site <http://startse.infomoney.com.br/portal/><sup>14</sup>, a respeito da retirada das disciplinas Geografia e História dos componentes curriculares das escolas da Austrália, as quais seriam substituídas por disciplinas relacionadas à Programação de *Softwares*. Segundo o site, o “[...] novo currículo de tecnologias digitais, aprovado pelo governo australiano, quer que crianças de 5 anos comecem a ter contato com tecnologia para que, aos 7, sejam capazes de criar programas.” Segundo o autor, a justificativa do governo

<sup>13</sup>Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>>. Acesso em: 27 fev. 2015, às 14:10.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://startse.infomoney.com.br/portal/2015/09/23/138\\_14/australia-comeca-substituir-disciplinas-de-historia-e-geografia-por-aulas-de-programacao/](http://startse.infomoney.com.br/portal/2015/09/23/138_14/australia-comeca-substituir-disciplinas-de-historia-e-geografia-por-aulas-de-programacao/)>. Acesso em: 1 out. 2015, às 23:37.

australiano é “[...] a necessidade do país em se tornar tecnologicamente competitivo.” Esse dado torna-se ainda mais alarmante, quando são reveladas as fontes de inspiração do governo, ou seja, outros países que implementaram essa perspectiva em suas escolas: “O novo currículo é inspirado em programas de sucesso implementados nos Estados Unidos, tais como Code.org e “Hour of Code”, com o apoio do Google e da Microsoft, e também no Reino Unido, que introduziu a codificação em escolas primárias.” (BORNELLI, 2015, [n.p.], grifo do autor). O fato de empresas de tecnologias computacionais estarem intervindo, dessa maneira, na realidade das escolas é o bastante para que nós, educadores, fiquemos alertas, pois, caso contrário, um dia poderemos estar servindo aos interesses de grandes corporações financeiras.

Importa-nos pensar que as TIC não poderiam reger os parâmetros dos currículos escolares, elas são possibilidades potentes de diálogo com os referenciais dos educandos, em relação ao mundo. Porém, outros referenciais não podem ser desconsiderados, tais como o contato humano, as experiências que são construídas coletivamente em sala de aula etc. Unir os diversos campos que perpassam o cotidiano escolar, familiar e social dos educandos é um cenário potente, deixar que o ciberespaço prevaleça no currículo, em detrimento de outros aspectos, é um cenário limitado para a educação básica.

Considero importante ressaltar que, assimilada ou não por professores, a internet está presente na vida de muitos alunos da educação básica e superior. A minha proposta, nessa pesquisa, é que o educador, enquanto provocador de ideias e reflexões, e os estudantes, enquanto coautores do espaço educacional e também provocadores de conteúdos e metodologias, estabeleçam uma relação dialógica, reflexiva e criativa no que se refere aos conteúdos do ciberespaço.

### **Educar para o nosso tempo**

Os tempos mudaram e a forma como os jovens lidam com as TIC também. Utilizar a internet, em sala de aula, por meio de um aparelho celular ou de outro artefato tecnológico é pensar em uma educação que dialogue com os nossos tempos, uma vez que as novas gerações possuem interesses que se encontram distantes da forma como determinados conteúdos escolares foram tradicionalmente trabalhados por alguns professores e instituições de ensino. Considero que educar para os nossos tempos possa ser o ponto chave que justifique a importância da incorporação da internet em processos de ensino.

De acordo com essa perspectiva, o pensamento de Silva (2010, p. 190) faz-se relevante:

Em primeiro lugar está a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a “alfabetização digital” entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado -, mas a educação do sujeito em nosso tempo. (Grifo do autor).

Nesse momento, retomo um pensamento já mencionado, ou seja, ter essa perspectiva como norteadora de ações ajudará os educadores a não auxiliarem, mesmo que de forma indireta, os interesses de companhias de telecomunicações que, muitas vezes, buscam parcerias com instituições de ensino com o objetivo de preparar mão de obra qualificada para atuar em serviços relacionados às TIC, como é o caso de empresas de *telemarketing*. Essa perspectiva deve ser levada em consideração, ao se trabalhar com a internet em projetos educacionais, para que a alfabetização digital não se transforme em instrumento técnico, mas em conhecimento significativo, capaz de dialogar com os estudantes na contemporaneidade.

Viana (2004), seguindo uma linha de pensamento a respeito de uma educação que busca dialogar com os educandos, nos dias atuais, os quais geralmente estão conectados, por meio de aparelhos celulares ou computadores com acesso à internet, apresenta o seguinte posicionamento em relação aos professores imigrantes ou nativos digitais:

[...] como professores, precisamos preparar os alunos para trabalhar com um universo tecnológico no qual nós mesmos ainda somos principiantes [no caso, os imigrantes digitais]. Mudam as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e precisam mudar as próprias formas de ensino. (VIANA, 2004, p.15)

Tal proposta torna-se viável, uma vez que, na contemporaneidade, essas duas possibilidades de educadores se fazem presentes, nas salas de aula. Mudar as formas de ensino requer uma variação no modo como a comunicação é estruturada na ação pedagógica. Segundo Silva (2010, p. 25), para que essa mudança aconteça deve haver uma ruptura na “[...] pragmática comunicacional da sala de aula”, com base na unidirecionalidade, em que o professor transmite o conhecimento e o estudante passivamente o recebe. O autor defende uma prática em sala de aula respaldada na interatividade que possui as seguintes características:

.O emissor pressupõe a participação -intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.

.Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.

.O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações. (SILVA, 2010, p. 188-189, grifo do autor).

Assim, após o professor perceber a importância da interatividade no processo educacional - a qual é estabelecida por meio de trocas entre os conteúdos oriundos tanto do educador quanto dos estudantes, estabelecendo com isso uma rede de conhecimento aberta a transformações, durante as aulas - é que, de fato, como educador/provocador, conseguirá assimilar, de forma significativa e criativa, a internet em sua prática pedagógica.

Assim, como continua o autor:

[...] reitero o convite aos educadores, aos pedagogos a, juntos, considerarmos a nova modalidade comunicacional como capaz de revigorar o compromisso social da escola com a formação dos novos cidadãos. Acima de tudo é preciso evidenciar que a participação e a coautoria, na perspectiva da multiplicidade, estão diretamente vinculadas a uma concepção de formação para a cidadania extremamente urgente em nosso tempo. Ao gerar um protocolo de comunicação em sala de aula, o professor convoca os alunos a saírem da passividade de receptores e se engajarem com ele na tecitura complexa que resulta no conhecimento vivo. Esse *tecer junto* implica aprender a *tolerância* diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas mas torná-las conhecimento. (SILVA, 2010, p. 27, grifos do autor).

Nas conversas articuladas com vários jovens, no trajeto dessa pesquisa, pude perceber que, quando eles se veem, na condição de agentes da produção de conteúdos e de conhecimentos, capazes de assimilar uma infinidade de recursos audiovisuais que recebem diariamente em seus celulares, e também quando utilizam seus dispositivos móveis enquanto fonte de pesquisa de assuntos relativos a determinados componentes curriculares, eles procuram fazer com que todo esse universo se reverbere nas aulas. Um exemplo disso aconteceu quando da apresentação de um seminário sobre Vanguardas Artísticas - futurismo, cubismo, dadaísmo, expressionismo e surrealismo - em uma das escolas parceiras<sup>15</sup> do

---

<sup>15</sup> Escola Estadual de Uberlândia (Museu). Conteúdo relacionado ao livro didático de Arte. O trabalho consistiu em apresentar a teoria das Vanguardas nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Os bolsistas do PIBID propuseram jogos teatrais que se associavam com o conteúdo trabalhado, por meio da criação de imagens corporais (estáticas e em movimento) e da leitura destas.

Subprojeto Teatro PIBID- UFU. Embora a professora<sup>16</sup> não tenha solicitado o uso de celulares na apresentação dos trabalhos, seis jovens utilizaram o aparelho durante o seminário, muitos de uma forma tradicional - fazendo a leitura do texto exposto na tela do dispositivo móvel - outros, a partir da leitura de frases de textos visualizadas na tela de seus aparelhos, problematizaram, propondo questões para a turma. Um garoto e sua colega mostraram em seus celulares imagens de artistas do movimento de vanguarda.

A princípio, pensava que ver fotos de dois quadros de Salvador Dali, em uma tela de menos de 10 cm e a uma distância de três metros, era pouco impactante, posto que a obra não estaria nítida, no entanto, isso despertou o interesse da turma. Dessa forma, quem, até aquele momento, não havia se interessado pelo seminário apresentado pelos colegas, manifestou o desejo de ver as imagens expostas no pequeno dispositivo, o que também ocorreu em relação a algumas frases lidas nos aplicativos. Além disso, os seis estudantes enviaram para o grupo do *WhatsApp* da turma todas as imagens e textos utilizados naquele encontro. Pude perceber que os jovens ficaram curiosos, ao receber esses conteúdos, alguns começaram a lê-los e, em seguida, formularam perguntas para o grupo. Foi uma experiência interessante, visto que não nasceu, a partir de uma proposta da professora de Arte, nem de um estímulo de qualquer um dos bolsistas do PIBID. A reação desses jovens mostrou que eles se interessaram pela atividade em questão, a qual reverberou em toda a turma. Nos vinte minutos finais, um dos pibidianos apresentou uma sequência de jogos teatrais de composições de imagens corporais coletivas, estáticas e em movimento, propondo conexões com o conteúdo abordado no seminário. Pude perceber, por meio da leitura das imagens corporais, o domínio do conteúdo que o grupo havia compartilhado anteriormente, nessa aula, a interatividade esteve presente durante os 50 minutos de duração.

Nessa perspectiva, as aulas de teatro assim como a internet podem assumir papel transgressor em instituições de ensino que ainda desenvolvem na maioria de seus componentes curriculares práticas educacionais, nas quais “[...] a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas.” (SILVA, 2010, p. 190).

Os contornos interativos e colaborativos do ensino do teatro, em que o jovem contribui coletivamente para construções de cenas, realizações de jogos e improvisações, afetando e sendo afetado por outros colegas, e tendo seu corpo em movimento - ao sair das tradicionais

---

<sup>16</sup> Daiane Aparecida Costa.

filas indianas - fazem com que a dinâmica educacional se afaste cada vez mais de componentes curriculares calcados na transmissão passiva de conhecimento. Certamente, existem diversos profissionais ministrando aulas de Matemática, Ciências, Português etc. que também procuram fugir de um esquema tradicional de ensino e se aproximar de uma perspectiva interativa, em que o aluno seja visto como um ser ativo e colaborador do processo educacional.

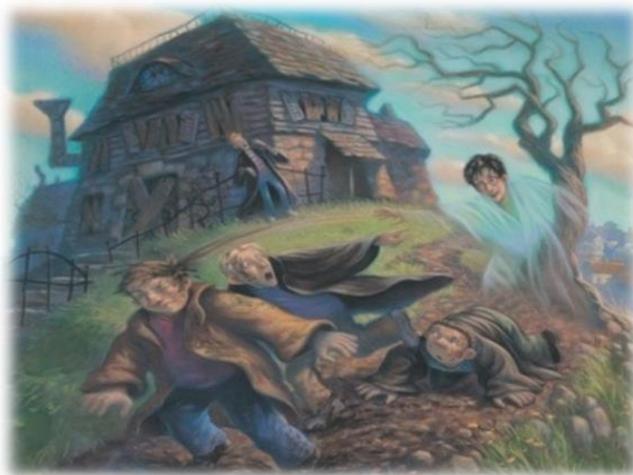
## 1.6 Uma Experiência no Ensino Médio

### Coisas de super-heróis

Às seis e trinta da manhã de um início de outono, levantei-me. O sono permeava meu corpo, senti-me um insone. Buscava, no café quente e sem açúcar, uma maneira de acordar, estar atento e aberto ao que me esperava. Olhei para o guarda-roupa, dúvida entre a capa de invisibilidade<sup>17</sup> ou o uniforme coladinho e *sexy* com cinturão da justiça. Optei pela primeira por ser mais prática a vestimenta, porque estava um pouco atrasado e por pensar que me tornar invisível no local, onde iria pela primeira vez, seria algo necessário e possível.

Na sequência, a título de ilustração, apresento a Figura 5.

Figura 5 – Harry Potter vestindo a capa de invisibilidade em *O Prisioneiro de Azkaban*



Fonte: Ilustração de Mary GrandPré<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> A capa da invisibilidade é usada por personagens da literatura e das animações, por exemplo, Harry Potter e Sheila da Caverna do Dragão, para que os heróis consigam transitar em vários lugares sem serem vistos, e, assim, conseguem realizar os objetivos de sua missão.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://homoliteratus.com/belissimas-ilustracoes-nao-divulgadas-de-harry-potter/>>. Acesso em: 13 ago. 2015, às 08:37.

Tirei o carro/*supermóvel* da garagem. Nas ruas, notava que a cidade de Uberlândia (MG) já havia acordado antes de mim. Só poderia ser um truque bem sucedido de algum vilão, fazer com que um super-herói se atrasasse. No meu trajeto, nenhum jato invisível, mas vários carros, muitos acelerados, alguns fazendo suas ultrapassagens sem usar a seta - talvez eles tivessem superpoderes para evitar acidentes de trânsito. E eu dirigia, em processo de acordar, mesmo sendo filho de um casal de super-heróis que possui o poder de despertar às cinco da manhã, dispostos e realizando diversas tarefas domésticas, mas esse não é o meu poder.

Na continuidade do trajeto, passei pela Praça Tubal Vilela, o coração da cidade, a qual é cercada por árvores centenárias, mas tem ao centro um imenso vazio, provavelmente uma pista de pouso de aviões ou espaçonaves que chegam de outras galáxias.

Na rua lateral à praça, encontrei o sinal de trânsito fechado. Só o sinal vermelho é capaz de parar um super-herói, e fazer com que ele exercite sua Supervisão Antropológica. Observava as pessoas que transitavam por esse lugar, muitas desciam dos vários ônibus coletivos que paravam, na praça, e iam para lugares os quais nunca saberei quais são, o que eles e elas buscavam, para onde iam, era algo que não tinha noção, estava em um lugar de trânsito. O dever impulsionava-me a apenas observar, não podia estacionar, descer do *supermóvel* e conversar com alguém, mesmo se houvesse uma pessoa que precisasse de um salvamento instantâneo. Era necessário deixar o vidro fechado para evitar contato com aqueles que pareciam ser os vilões do meu percurso: o caminhão que procurava uma vaga para descarregar mercadorias, os motoboys, os vendedores de chicletes, a mulher com sacolas de compras da Renner, o homem que pedia um real para comprar leite e a garota que tentava entregar um panfleto com anúncios de um supermercado.

O sinal abriu, minha passagem foi liberada. Quem me ofereceu essa autorização? Não sei, pensava ser alguém da nossa equipe<sup>19</sup>, infiltrado no sistema de faróis de trânsito, no trabalho de abrir e fechar sinais, para que seus heróis passassem na hora certa. Ou quem sabe, um mega esquema de vigilância, que monitorava os passos dos vilões pelas ruas de Uberlândia, buscando proteger a população, enquanto os seus heróis estariam em alguma reunião da liga da justiça, ou tomando café da manhã às onze horas, ou levando seus filhos para creche às sete horas. Seja como for, continuava o trajeto, sendo observado por câmeras

---

<sup>19</sup> Nesse caso, faço alusão aos bolsistas do Subprojeto PIBID Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

de vigilância espalhadas em locais específicos da cidade e prontas para fotografar algum motorista que infringisse alguma norma de trânsito.

No fluxo de observar e ser observado, visualizei o destino final. Faltava algo, estacionar. Era sempre assim, se tivesse sorte conseguia uma vaga próxima, caso contrário, tinha que deixar o carro há uns cinco quarteirões de lá. Mas, naquele momento, não importava, o sono já havia passado, e além do mais sou um Super-herói, que irradiava olhares antropológicos para a cidade. Desci do *supermóvel*, caminhei até ficar em frente ao local que impulsionou o meu trajeto naquela manhã - a Escola Estadual de Uberlândia, mais conhecida pela população do município como Museu. Os motivos para essa denominação não os encontrei, mas penso que talvez seja, porque o prédio é um dos mais antigos de Uberlândia, mas quero destacar que o termo museu não apresenta conotação pejorativa, ao contrário, os estudantes e professores da escola que utilizam essa denominação o fazem com afeto.

Figura 6 – Parte interna da Escola Estadual de Uberlândia - Museu

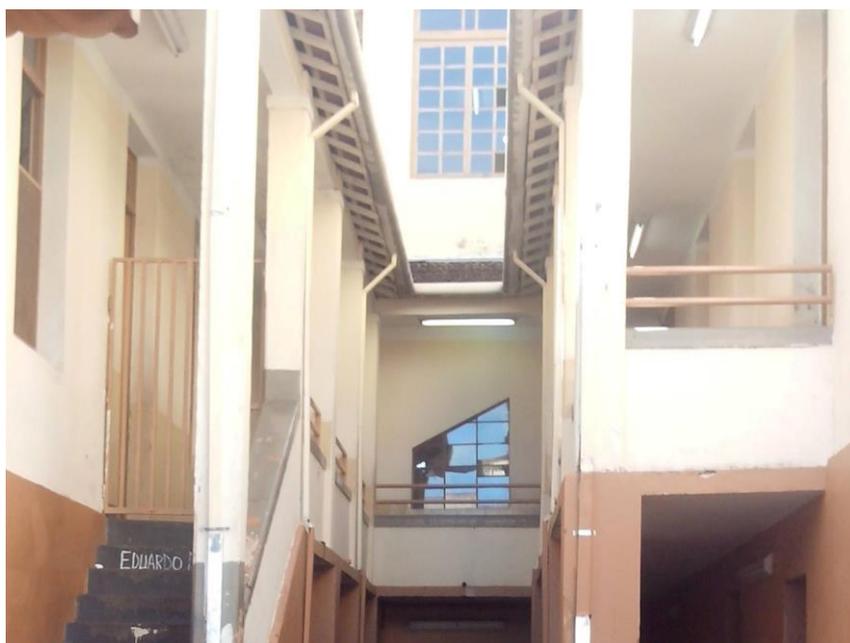


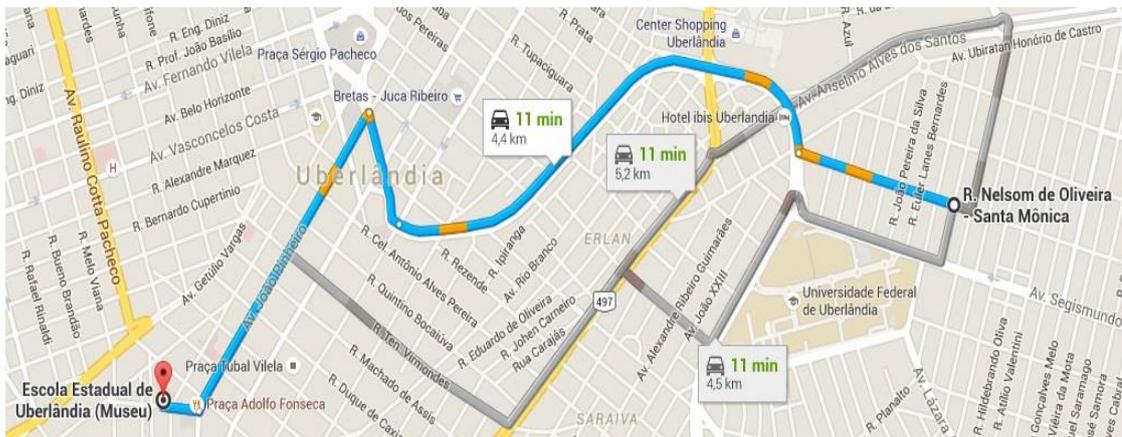
Foto: Daiane Aparecida Costa.

Olhei para o prédio, imaginando o que me esperava do outro lado dos seus muros e paredes. Era necessário entrar, uma vez que não possuía o poder da Visão de Raios-X que ultrapassaria qualquer superfície com o olhar. Ainda parado e com a Super-audição acionada, captei os mais variados sons. Havia uma população que vibrava no interior daquele local. Será que lá funcionava uma liga da justiça, que desconhecia até então? Ou uma escola de superpoderes? O jeito era investigar, mas para isso foi necessário ultrapassar o grande portal.

## A tradição e o novo

Durante o ano de 2014, quase todas as terças e quintas-feiras percebia o trajeto entre meu esconderijo secreto e o Museu como sendo um percurso longo e ao mesmo tempo rápido - conforme Figura 7, na sequência. Longo, devido ao sono e rápido, devido à pressa dos motoristas que faziam com que o trânsito fluísse com agilidade.

Figura 7 – Google Maps com o percurso entre meu apartamento e a escola



Fonte: Google Maps<sup>20</sup>.

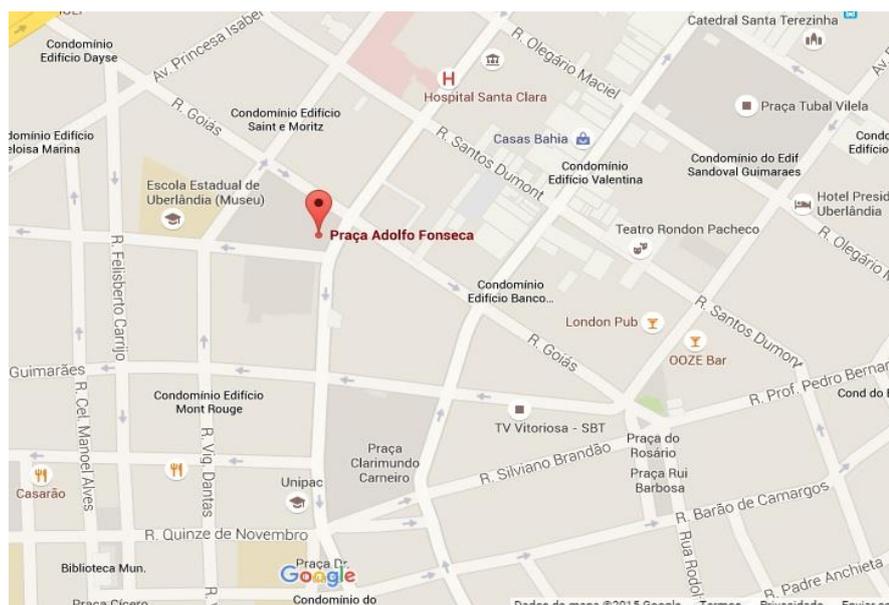
Esse trajeto cortava partes da cidade Uberlândia, até se chegar a Praça Adolfo Fonseca - de acordo com Figura 8 - local onde se encontra a Escola Estadual de Uberlândia - Museu. Além da escola, a praça, com suas árvores frondosas, é cercada por comércios; bares e uma casa noturna; pontos de ônibus e táxis; prédios destinados a classe social com alto poder financeiro; e um casarão antigo.

O Museu localiza-se em frente a uma das esquinas da Praça Adolfo Fonseca. A escola localiza-se em uma posição fronteira, pois, à frente de sua fachada, encontra-se o centro da cidade, local em que transitam pessoas de diversos bairros, já que essa região é um significativo setor comercial varejista do município. Descendo em uma das ruas laterais do Museu, deparamo-nos com um dos bairros mais antigos e tradicionais de Uberlândia - o Fundinho - que contrasta com o Centro. Local carregado de tradições, vestígios do início da

<sup>20</sup> Disponível em: <[https://www.google.com.br/maps/dir/Rua+Nelsom+de+Oliveira++Santa+Monica,+Uberl%C3%A2ndia++MG/Escola+Estadual+de+Uberl%C3%A2ndia+\(Museu\)+Pra%C3%A7a+Adolfo+Fonseca,+141++Centro,+Uberl%C3%A2ndia++MG,+38400-152/@-18.91704,-48.2743364,15z/data=!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x94a445765bfcf429:0xc1240f8cd2ec43a!2m2!1d-48.252671!2d-18.9155237!1m5!1m1!1s0x94a44455f7230b71:0x87cddc881e3b5bd7!2m2!1d-48.2833774!2d-18.9213889](https://www.google.com.br/maps/dir/Rua+Nelsom+de+Oliveira++Santa+Monica,+Uberl%C3%A2ndia++MG/Escola+Estadual+de+Uberl%C3%A2ndia+(Museu)+Pra%C3%A7a+Adolfo+Fonseca,+141++Centro,+Uberl%C3%A2ndia++MG,+38400-152/@-18.91704,-48.2743364,15z/data=!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x94a445765bfcf429:0xc1240f8cd2ec43a!2m2!1d-48.252671!2d-18.9155237!1m5!1m1!1s0x94a44455f7230b71:0x87cddc881e3b5bd7!2m2!1d-48.2833774!2d-18.9213889)> Acesso em: 7 set. 2015, às 16:03.

cidade, o Fundinho é um dos poucos bairros de Uberlândia em que há construções, datadas das primeiras décadas do século passado. Podemos observar que muitas dessas construções já estão perdendo seus contornos arquitetônicos originais, para dar lugar a vitrines de lojas de luxo e fachadas de restaurantes. Se o Centro é frequentado por pessoas das mais variadas classes sociais, o Fundinho é frequentado por classes sociais alta e média.

Figura 8 – *Google Maps* com a localização da Praça Adolfo Fonseca



Fonte: *Google Maps*.<sup>21</sup>

Esses contrastes marcam o contexto social dos alunos que estudam no Museu, onde há jovens, oriundos de bairros periféricos, em busca de escolas centrais que ofereçam Ensino Médio<sup>22</sup>, e estudantes moradores de prédios e casas próximas a Praça Adolfo Fonseca. Faixas sociais e econômicas distintas dão os primeiros contornos da pluralidade que habita a escola.

A arquitetura do Museu foi o que mais me chamou a atenção, quando ultrapassei, pela primeira vez, o grande portal, naquela manhã de outono de 2014. Foi como, se por alguns instantes, tivesse o poder de voltar no tempo e apreciar uma construção erguida em 1912, tombada como patrimônio histórico, com amplas janelas de madeiras, vários corredores e escadarias largas e estreitas.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Pra%C3%A7a+Adolfo+Fonseca/@-18.921539,-48.282094,17z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x94a4445588d91add:0x582fd37b3bf7fc69>> Acesso em: 7 set. 2015, às 15:02.

<sup>22</sup> Em Uberlândia (MG), praticamente todos os bairros possuem uma ou mais Escolas Municipais, porém essas oferecem apenas até o nono ano do Ensino Fundamental ou a Educação de Jovens de Adultos (EJA). O Ensino Médio geralmente fica a cargo das redes Estaduais ou Particulares, mas não são todos os bairros que possuem escolas destinadas a essa etapa de ensino. Assim, muitas vezes, jovens moradores de determinados bairros periféricos precisam se deslocar para outros bairros, inclusive para os centrais.

O ano de 1912 marca o início das atividades da Escola, denominada naquele momento de Ginásio de Uberabinha. Na época, a mesma funcionava como um sistema de ensino particular. O Estado começa a administrá-la apenas em 1929, e então a mesma passa a se chamar Ginásio Mineiro de Uberabinha. Cabe destacar que no ano de 1930, a instituição teve sua finalidade educacional alterada, servindo então como quartel general das forças revolucionárias do Triângulo Mineiro na Revolução Constitucionalista. O nome da escola foi novamente modificado para Colégio Estadual de Uberlândia em 1944. E somente após vinte e nove anos, em 1973 obteve o nome atual: Escola Estadual de Uberlândia. O prédio foi tombado como patrimônio histórico municipal em 13 de junho de 2005 (Uberlândia, 2005). (PAULA; NASCIMENTO, 2015, p. 03)<sup>23</sup>.

Do pátio, local do recreio, podemos ver a cidade, principalmente, vários prédios e árvores. O concreto, o vidro, o espelho e o azul do céu abraçam a escola, parecendo invadi-la, por meio de seus muros pequenos e de suas janelas. O centro da cidade, o barulho dos carros e ônibus, o pulsar do segundo mais populoso município de Minas Gerais permeia uma arquitetura secular.

Os contrastes, o jogo entre tradições e tempos, continuam. Em meio a esse local antigo, notamos um pulsar de juventude. No turno matutino em que o Subprojeto Teatro PIBID desenvolve suas ações, a escola oferece o Ensino Médio. Assim, predominavam jovens com idade entre 14 a 19 anos. E foi, nesse ambiente, que percebi, ainda nas primeiras semanas, a ressonância de um dos recortes de minha pesquisa: o uso da internet por meio de celulares.

Observava, durante os recreios, pequenos aparelhos móveis, revestidos com capas de diversas cores, muitos deles acoplados a fones de ouvidos. Inclusive, esses aparelhos perpassavam as aulas de teatro, no entanto, até então, como atividade para aqueles estudantes que não queriam participar das aulas. Considero importante ressaltar que, embora fosse proibido o uso de celulares no Museu, era visível a presença deles na escola. Para esses aparelhos serem utilizados, o professor deveria apresentar uma proposta pedagógica à direção da instituição. Em relação ao nosso projeto, a professora Daiane encarregou-se de otimizar a nossa proposta no que se referia à utilização de celulares em alguns momentos das aulas de Arte, em parceria com o Subprojeto Teatro PIBID (UFU).

A princípio, um dos interesses da equipe de subprojeto era conhecer a relação daqueles jovens com a internet/celulares tanto nas salas de aula quanto fora delas, ou seja, nos espaços e momentos em que várias turmas se encontravam: nos corredores, nas entradas e saídas de turnos, e na saída e volta para o recreio. A partir dessas observações, juntamente com os

---

<sup>23</sup> A referência a Uberlândia (2005), na citação, diz respeito à fonte das informações coletadas pelos autores do artigo, Wellington Menegaz de Paula e Rubia Bernardes Nascimento, a qual trata-se do *Dossiê de Tombamento – Escola Estadual de Uberlândia – Abril 2005. Uberlândia 2005*. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/1390.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1390.pdf)> Acesso em: 13 ago 2015, às 09:10.

pididianos, chegamos a apontar, durante nossas reuniões quinzenais, alguns fatos que eram recorrentes no cotidiano daquela instituição de ensino, quais sejam: garotos conectados ao celular, teclando na hora do recreio e comunicando com amigos que estavam em outras escolas; jovens exibindo uns para os outros vídeos engraçados, criados por eles e postados no *Youtube* e ainda fotos e vídeos feitos durante as aulas de teatro; garotas que, segundo elas, não percebiam conexões das aulas de Química e Física com seu universo, assim, optavam por troca de mensagens com seus namorados; jovens de uma das turmas que tinham conhecimento sobre mitologia, por meio de jogos online; rodas, com geralmente três ou quatro estudantes, que conversavam sobre os grupos no *WhatsApp*, em que as mensagens e os conteúdos chegavam mais rápidos que um piscar de olhos. Alguns desses fatos foram pontuados pelos bolsistas e outros por mim, todos compartilhados durante nossas reuniões. Em síntese, pude perceber que o Museu era, dentre tantas coisas, o lugar dos conectados. Dos informados. Dos que tinham sede de conexão. Dos que criavam e compartilhavam criações de terceiros.

### **Tirando a capa de invisibilidade**

Nas duas semanas iniciais, no Museu, destinadas a mapeamentos e criações de cronogramas, a primeira inquietação da equipe foi conhecer os estudantes, por meio de possíveis conversas. Porém, decidimos que antes disso, seria necessário que eles nos conhecessem. Essa foi uma decisão coletiva, impulsionada pela professora de teatro e supervisora do Subprojeto Teatro PIBID na escola, Daiane Aparecida Costa. A princípio concordei, percebendo a importância de se tirar a Capa de Invisibilidade, pois ela não se adequaria àquele contexto e, além do mais, nossos corpos já estavam suficientemente visíveis. Mesmo nos encontrando em reuniões em uma das salas da Liga da Justiça – a biblioteca ou o refeitório - nossa presença nos corredores da escola não passava despercebida. Rapidamente, chegamos a conclusão de que éramos corpos estranhos naquela instituição, e que todos já nos observavam. Alguns garotos chegaram a perguntar para os bolsistas: "Quem são vocês?"

Quem éramos nós? Dizer um nome não responderia a essa pergunta. Dizer o que iríamos fazer lá não seria possível, pois optamos por elaborar nossos planejamentos, a partir do contato com os alunos. Mas era preciso que eles nos conhecessem. Decidimos então nos apresentar, por meio de nossa Arte. O nome de cada um seria assimilado ao longo do ano. O

que nos importava, naquelas primeiras semanas, era compartilhar com cada jovem, aluno do Museu, um pouco do que nos movia enquanto artistas.

Para isso, combinamos um dia em que cada pibidiano apresentaria uma cena, performance ou jogo, para todas as turmas. Decidimos por seis sessões, uma para cada 1º ano do Ensino Médio em que atuaríamos. Isso aconteceu em uma manhã de maio de 2014, no refeitório da escola, lugar utilizado para a realização das aulas de teatro. Na sequência, apresento trechos das minhas anotações do Caderno de Campo<sup>24</sup> sobre esse dia:

Figura 9 - Caderno de Campo referente ao dia 15/05/2014



Fonte: PAULA, 2014. Caderno de Campo.

<sup>24</sup> As anotações que fazia no Caderno de Campo eram digitadas e enviadas para meu endereço de e-mail, em seguida, armazenadas em uma pasta online.

As intervenções foram o ponto de partida para as ações que os pibidianos desenvolveram no Museu ao longo do ano. Norteadas, essas ações estavam o pensamento que eu compartilhava com os bolsistas em nossas reuniões quinzenais: antes de sermos professores (ou futuros professores) de teatro, somos artistas (atores, encenadores, dramaturgos, figurinistas etc.), e essa Arte que vivenciamos em coletivos teatrais, oficinas e/ou na universidade precisa reverberar e ser compartilhada nos momentos de encontros com estudantes da educação básica, sejam eles crianças, jovens ou adultos. E, aos poucos, esse pensamento passou a ser um farol que iluminou nossa trajetória na escola.

E foi, assim, compartilhando com os estudantes do Museu um pouco do que nos mobilizava no Teatro, que tiramos nossas *Capas de Invisibilidade*. A partir de então, iniciamos um trabalho teatral, dialógico e colaborativo, cheio de movimentos, sons e cores. Nesses dois anos, vários recortes permearam nossa ação na escola, tais como: a exploração de diversas linguagens teatrais, advindas do interesse da professora supervisora, dos bolsistas e de minha parte (performance, jogos teatrais, melodrama, instalações, rodas de danças populares, criações de cenas, drama-processo etc.); a exploração do recreio enquanto potência teatral, por meio de intervenções mensais realizadas pelos bolsistas; e o contato estabelecido entre os pibidianos e os estudantes do Museu, na troca de histórias de vida e Arte.

No transcorrer do Subprojeto Teatro PIBID, em 2014 e 2015, o uso da internet foi apenas uma de nossas investigações. Se, ao tratar deste assunto, prolongo um pouco mais, isto se deve especificamente ao meu olhar de pesquisador que selecionou momentos em que o uso da internet esteve em evidência, tornando-se objeto de problematizações. Momentos pontuais que se diluíram em um todo, pois não pretendia impor as questões de minha pesquisa naquele contexto, pois, antes de tudo, era necessário que estivéssemos abertos para que o teatro reverberasse conforme as necessidades estabelecidas pelos encontros.

### **Eles/elas não participam da aula?**

Dar uma aula em uma escola de super-heróis é tarefa complexa, posto que são vários os poderes que cada um possui. O primeiro equívoco do jovem iniciante na docência é pensar que todos os alunos têm os mesmos superpoderes. Perceber as singularidades de cada estudante e não encará-los com um bloco homogêneo foi o primeiro passo que compartilhei com os aspirantes a professores do Teatro PIBID.

No Museu, ou melhor, na escola de super-heróis, era fácil perceber as diferenças entre os estudantes. Observei várias garotas e garotos treinando seus superpoderes, dentre os quais cito:

- *Poder do riso*: Fazer com que toda a turma dê gargalhadas. Geralmente, esse poder se expressa mais por meio da fala do que do restante do corpo;
- *Poder do desinteresse*: Capacidade de entrar em uma atividade com máxima intensidade, e em duas semanas desistir dela;
- *Poder da visão difusa* também conhecido como *Poder de fazer várias coisas ao mesmo tempo*: Esse é um dos que considero mais complexos em uma escola de superpoderes, pois aparentemente pode ser confundido com o poder do “eu não quero participar”, “que aula chata”, ou até mesmo com o do “desinteresse”, porém com um olhar mais aprofundado, logo se percebe que as coisas não são tão simples assim. É esse o poder que escolho para tecer breves reflexões a respeito.

Entre idas e vindas, durante 2014, meu olhar transitava entre o conteúdo teatral trabalhado pela professora de Arte e os espaços onde o teatro aparentemente não estava presente: entre os alunos que não queriam participar da atividade teatral; nos recreios; nos intervalos; e na entrada e saída da escola. Digo aparentemente, pois percebia que poderia haver potência teatral em tais acontecimentos. Passei a problematizar e compartilhar esse olhar com os seis bolsistas do Curso de Teatro que atuavam no Museu.

Nas primeiras aulas de teatro as quais a equipe acompanhou na escola, os alunos estavam estruturando cenas que seriam apresentadas no final do primeiro semestre letivo de 2014, em um evento intitulado *Entre Cenas*<sup>25</sup>. A professora levava a turma até o refeitório, onde os alunos ensaiavam. Entretanto, nem todos participavam dessa atividade, em cinco das seis turmas, pelo menos metade da classe ficava sentada. Foi então que comecei a me interessar por aqueles alunos apáticos. O que faziam naqueles momentos e quais eram os motivos de eles não participarem?

Percebia que vários deles ficavam teclando em seus celulares. No entanto, conseguiam dividir sua atenção entre o aparelho e o ensaio que os colegas estavam realizando. Isso era nítido, existiam pequenos subgrupos que se sentavam em um canto e jogavam, e, de vez em

---

<sup>25</sup> Evento criado pela professora de Arte, Daiane Aparecida Costa, que acontece uma vez ao ano. Durante três dias, são realizadas apresentações das turmas de alunos que cursam a disciplina de Arte que consta na grade curricular.

quando, voltavam o olhar para o ensaio dos colegas, comentando as cenas e reagindo a elas, geralmente em momentos cômicos. Outros ouviam música e assistiam ao ensaio, ao mesmo tempo, e alguns conferiam fotos no *Instagram*.

Para quem olhasse rapidamente, podia parecer que havia desconexão e desinteresse entre os alunos sentados nos bancos do refeitório e aqueles que estavam no palco. Para investigar mais sobre esse comportamento, começamos, o seis bolsistas e eu, a nos aproximar dos grupos que aparentemente não participavam da aula. As conclusões as quais chegamos era que a maioria deles se mantinha conectada a tudo o que acontecia naquele refeitório, e que lá havia um local de convergência de vários vetores, assimilados simultaneamente pelos estudantes.

Essas conclusões podem ser respaldadas pela visão de Burgos (2010, p. 5), ao descrever a relação dos jovens com o ambiente de convergência:

O diálogo de jovens e professores é em geral divergente cada um com as suas pretensões. Os professores estão preocupados em apresentar as atividades escolares e os jovens estão ligados a um ambiente de convergência entre a matéria de sala de aula e os conteúdos apresentados no seu dispositivo móvel (música da moda, toque moderno, mensagem surpresa, torpedo publicitário de uma festa, entre outras informações) e ao sair da escola, se conectar ao computador de sua residência ou em lan-house. Deste modo a cultura cotidiana dos jovens segue a passos rápidos e longos, comparado com a dos professores de sua escola.

O foco de atenção daqueles jovens, que estavam sentados nos bancos de madeira do refeitório, transitava entre o ensaio das cenas dos participantes, comentários sobre elas com outros colegas que também não queriam ensaiar, e o celular. Esse aparelho encontrava-se nas mãos de mais da metade que não ensaiava, daqueles inseridos nesse ambiente de convergência, os quais eram capazes de se conectarem com todos os movimentos que aconteciam naquele espaço e fora dele, mesmo que aparentemente alguns tentassem utilizar a Capa de invisibilidade.

### **No recreio - intervenção com celulares**

De acordo com essa perspectiva, planejamos nossa segunda<sup>26</sup> intervenção que aconteceria no horário do recreio<sup>27</sup> e utilizaria celulares e fones de ouvidos. Os bolsistas do

---

<sup>26</sup> A primeira refere-se à apresentação dos bolsistas, por meio de seus trabalhos teatrais.

<sup>27</sup> Durante 2014 e 2015, a equipe do Subprojeto Teatro PIBID realizou diversas intervenções no horário dos recreios do Museu, geralmente uma vez por mês. O intuito era levar o teatro para além dos horários das aulas, e propiciar apreciações artísticas e futuras reflexões sobre elas.

PIBID estariam com seus telefones móveis, ouvindo músicas e dançando. Porém, entre esse encontro e a execução da proposta, aconteceu um fato que marcou nossa passagem pela escola. Em uma quinta-feira, uma das turmas do primeiro ano do Ensino Médio que preparava uma intervenção teatral decidiu fazê-la durante o horário do recreio. Tratava-se de uma roda, em que um de seus componentes ia ao centro, e os outros diziam palavras de insulto. A proposta era explicitar a existência de *bullying* entre os estudantes para, posteriormente, abrir um espaço de reflexão sobre o tema. Entretanto, não foi isso o que aconteceu.

Quando começaram, o refeitório estava cheio. E como esta apresentação não havia sido anunciada, os alunos pensaram que era um briga real, e então a notícia se espalhou pela instituição, provocando um grande tumulto. Foi postado um vídeo no grupo do *Facebook PIBID Museu Teatro* sobre esse fato, em que há vários alunos se empurrando para conseguirem entrar no refeitório. Gritos invadem o ambiente, e no final da intervenção todos caem no chão. Nesse instante, ficou claro, para quem estava por perto, que não se tratava de uma briga verídica. Então, muitos alunos vaiaram, mas os estudantes de teatro, visíveis no vídeo, não compartilharam com essa manifestação de repúdio, olhavam para o que acontecia ao redor, em silêncio e com perplexidade. Em conversas posteriores, os jovens que não participavam das atividades teatrais, mas que estavam inseridos no ambiente de convergência, manifestaram seu ponto de vista em relação àquela situação. Tinham noção de que o fato ocorrido, no recreio, havia sido uma intervenção teatral e, ao mesmo tempo, sabiam o que isso significava. Percebi a reverberação no ambiente de convergência do que era dito ou realizado nas aulas de teatro por poucos alunos de uma turma, isto é, tudo era assimilado por aqueles estudantes que, por timidez, medo de exposição ou por outros motivos, não participavam das práticas teatrais.

Após o incidente relatado, envolvendo insultos e incompreensão a respeito do papel do teatro fora das aulas de Arte, a equipe do Subprojeto Teatro PIBID decidiu acrescentar alguns elementos na intervenção que realizaríamos: os bolsistas estariam envoltos com plástico bolha e a área de jogo seria isolada com fita zebra, com listras pretas e amarelas. Dessa forma, o trabalho assumiria dois focos: o diálogo com o contexto cultural dos adolescentes, a partir do recorte sobre a relação deles com os aparelhos celulares e fones de ouvidos, no ambiente escolar; e uma resposta artística, por parte dos bolsistas, para o incidente ocorrido naquela manhã de quinta-feira.

No dia da intervenção, antes do início do recreio, os bolsistas começaram a dançar, embalados por músicas que vinham de seus celulares, por meio de fones de ouvido. Os seis bolsistas estavam isolados com a fita zebra e desenvolviam suas ações no centro do pátio.

Ao soar o sinal do recreio, os alunos do Museu, observavam com certo estranhamento aqueles corpos. Aos poucos, alguns jovens começaram a tecer interações, conforme o seguinte depoimento:

Alguns estudantes colocaram fones e começaram a dançar, outros tentavam adivinhar que música nós estávamos ouvindo. Em alguns momentos, lembro-me de ter ouvido algumas coisas como, "ah, é macumba", em referência a primeira intervenção que nós tínhamos feito, com a peça *Fausto*, quando eles entenderam tudo aquilo como algo relacionado à macumba, no sentido pejorativo. Alguns alunos pediram para colocar os nossos fones para dançar também. Vários jovens das turmas do primeiro ano participaram e entraram para dançar. (NASCIMENTO, 2015)<sup>28</sup>.

Dentre as interações, aconteceram alguns fatos que se repetiam: jovens que dançavam juntamente com os bolsistas, geralmente estudantes das aulas de teatro; estudantes que filmavam a movimentação no pátio; outros que tentavam adivinhar o estilo musical de cada bolsista e aluno da escola que estavam dançando, uma vez que a música só era audível para quem estava com os fones de ouvido, sendo essa característica a que ocorreu mais vezes e com mais alunos. No entanto, aconteceram interações semelhantes em relação à intervenção anterior, isto é, jovens que teciam comentários pejorativos em relação ao que viam:

Essa intervenção foi interessante no sentido de que o celular, o fone de ouvido, fazem parte do cotidiano dos estudantes, mas quando foi solicitado a eles apreciarem e participarem de uma intervenção com esses recursos, o estranhamento foi muito grande, poucos foram os que interagiram por meio da dança. Houve diversos comentários no sentido de 'zoação', expressões como, "ah, está parecendo macumba, credo que povo doido", e comentários preconceituosos, envolvendo sexualidade e crenças religiosas. O estranhamento foi maior, diferente da intervenção que aconteceu depois dessa, a dos *post it* em que havia um estranhamento, mas, nesse caso, havia uma curiosidade, uma vontade de participar. Essa da dança foi mais no sentido de apreciação e de tentar entender o que os bolsistas estavam fazendo, o que era tudo aquilo que acontecia no pátio. Alguns alunos ficaram curiosos de ouvir a música, "que música é essa que fazem eles dançarem desse jeito", outros poucos colocaram seus fones de ouvido e dançaram junto com os bolsista, que era uma das propostas da intervenção. Pensava que haveria mais participação, por parte deles, em dançar junto. Houve uma comoção no início, ficaram na expectativa de que alguma outra coisa iria acontecer, principalmente, porque delimitamos um espaço, em que os bolsistas estavam, e as perguntas que eu ouvia giravam em torno de *o que irá acontecer?*. Esperavam alguma coisa, como se a movimentação com o celular e o fone de ouvido, ou seja, aquela dança iria se desenrolar para uma cena, mas, quando eles perceberam que permaneceriam nas movimentações da dança, dissiparam-se e não mostraram mais interesse.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Depoimento de Rúbia Bernardes Nascimento, bolsista do Programa de Iniciação à Docência do Subprojeto Teatro PIBID UFU, 2015.

<sup>29</sup> Depoimento de Daiane Aparecida Costa, Supervisora do Subprojeto Teatro PIBID - UFU, em outubro de 2015.

Dentre os jovens que não tinham aulas de teatro previstas na grade curricular, apenas alguns interagiram com a proposta. A interação praticamente ficou restrita a poucos alunos das turmas do primeiro ano do Ensino Médio, o que, para nós, foi uma surpresa, visto que acreditávamos que esses alunos, por terem aulas de teatro desde o início do ano letivo, iriam se envolver mais com a proposta, dançando juntamente com os bolsistas. Percebia que eles tinham receio, em relação ao julgamento por meio do olhar dos outros, fator que os inibia, principalmente após a intervenção sobre *bullying*. Isso ficava claro, ao ver estudantes que começavam a se relacionar, discretamente com algum bolsista, e, ao ouvir um comentário de julgamento, “abortavam” a relação que começava a se delinear.

A avaliação que faço hoje, referente a essa última intervenção, a partir de conversas informais entre os bolsistas e os estudantes do Museu, é que provavelmente não conseguimos alcançar, naquele momento, os nossos objetivos. Sabíamos que muito ainda precisava ser feito para despertarmos nos alunos do Museu um olhar sensível, artístico e poético, tanto em relação aos que tinham aulas de Arte (teatro) na grade curricular quanto aos que não tinham, ou seja, alunos de turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, posto que, em 2014, essas aulas eram oferecidas apenas para os primeiros anos. Era necessário apontar-lhes outras possibilidades teatrais, além da criação de cenas voltadas para apresentações em uma data predeterminada e divulgada para outras turmas da escola, para isso, as intervenções, no horário do recreio, seriam fundamentais. Por esse motivo, continuamos mensalmente com elas, sendo que, em momentos posteriores as estas intervenções, fazíamos debates em sala de aula, abordando aspectos formais relacionados à linguagem teatral ou performance, apontando suas potências teatrais - em relação ao espaço, ao contexto dos alunos e às possibilidades interativas etc. - e de conteúdo, no que se referia a temas que nos mobilizavam a desenvolver o trabalho.

### ***Post its, um inbox pela sala***

*Post its* foi uma intervenção proposta no componente curricular Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE IV) do Curso de Teatro - UFU, sob orientação da docente Adriana Moreira. A ideia era que cada grupo investigasse um espaço escolar e depois propusesse uma intervenção cênica, nesse ambiente. Um dos grupos compostos por dois bolsistas do Subprojeto Teatro PIBID - Victor e Rubia - e mais uma aluna do Curso de Teatro - Camila Amuy - escolheram o espaço do Museu para realizar essa ação. A intervenção aconteceria no dia da semana em que os seis bolsistas da instituição desenvolviam suas atividades. Naquela

manhã, a proposta do PIBID era a de observar como os alunos se relacionavam com a ação. Percebi paralelos entre a ação e as navegações, via celular, principalmente por meio da utilização de mensagens escritas e em áudio no *WhatsApp*. Considero importante destacar que tecer paralelos entre o ciberespaço e a escola não era a proposta do componente curricular PIPE IV, sendo esta uma leitura que fiz, ao apreciar a ação, a qual, posteriormente, foi compartilhada com os bolsistas do PIBID.

Para a realização da intervenção, o refeitório foi o local escolhido e o recreio o momento. A arquitetura da cantina foi incorporada, pois o espaço possui um palco ao fundo que era utilizado como depósito de cadeiras quebradas que ficavam amontoadas ao centro, impedindo a sua utilização como espaço teatral. A primeira ação foi levar as carteiras para o centro do refeitório, fazendo uma instalação com diversos *post its* e bexigas, fixados nelas. Essa atitude foi um ato político, proposto a partir da observação dos bolsistas do PIBID que perceberam a necessidade de as carteiras saírem do palco, de acordo com o depoimento da supervisora, a seguir:

Foi um ato político no sentido de que haviam um montante de carteiras no fundo da cantina, os alunos além de pregarem os *post it*, colocaram bexigas nessas carteiras, e de uma maneira artística demonstraram o incômodo delas naquele espaço. E, na semana pós intervenção, as carteiras foram retiradas do palco do refeitório <sup>30</sup>.

Importa-me ressaltar que essas carteiras estavam no palco, desde o início do ano letivo de 2014. Mesmo a escola apoiando as ações teatrais propostas pela professora de Arte bem como as do Subprojeto Teatro PIBID, o atendimento aos pedidos para que as carteiras fossem retiradas do local era sempre protelado. Foi necessária a intervenção que, de certa forma, deu maior visibilidade para aquelas cadeiras, para que enfim fossem retiradas de lá.

Durante a intervenção, criamos um ambiente de navegação, já que haviam caminhos de *post its* no chão e nas paredes, e pequenos espaços por meio deles, para que os alunos pudessem escolher os lugares a que desejavam ir. Além disso, foi criado um local imersivo, visto que o enferrujado das cadeiras que sobressaía ao centro contrastava com as várias cores dos papéis - verde, amarelo, laranja, rosa, azul etc.

A intenção do grupo era que os estudantes do Museu interagissem por meio dos pequenos pedaços de papéis, gerando um espaço comunicacional entre eles e de informações, à espera de que outros pudessem lê-las. Essa ideia surgiu, a partir da troca de cartas entre os três alunos da UFU, e de cartas pessoais recebidas, ao longo de suas vidas. Queriam resgatar no espaço escolar esse protocolo de comunicação. Percebi que a proposta tecia paralelos entre

---

<sup>30</sup> Depoimento de Daiane Aparecida Costa, Supervisora do Subprojeto Teatro PIBID UFU, em outubro de 2015.

as TIC e o teatro, sem o uso de nenhum recurso tecnológico multimídia com acesso à internet, mas trazia aspectos relacionados às navegações via ciberespaço. Para incentivar a participação dos jovens, foram propostos dispositivos, conforme relata uma das idealizadoras da intervenção e bolsista do PIBID:

Pregamos uma folha em que se lia: "Você já escreveu algo para alguém? Ou somente escreveu algo?" E escrevemos uns dez a vinte *post its* com a intenção de que, quando os alunos entrassem no refeitório estes servissem de estímulos para eles

<sup>31</sup>.

Para nós, foi interessante notar o olhar de curiosidade dos estudantes do Museu, ao adentrarem o refeitório, o espaço imersivo e os dispositivos que mobilizaram vários jovens a intervir, escrevendo nos pequenos papéis. Os celulares só foram acessados para filmarem e fotografarem o que estavam acontecendo. Não me lembro de ver algum aluno usando tal aparelho como forma de comunicação, visto que esta começou a reverberar durante a instalação: escreviam, liam, respondiam e olhavam os movimentos de outros colegas, conforme consta no depoimento, abaixo:

Observei que, quando eles chegaram o refeitório, estava bem colorido, então, a primeira reação deles foi pensar o que era aquilo tudo, e logo começaram a ler. Já tinham algumas pessoas que, ao entenderem a proposta escreveram várias vezes, e chamavam os amigos para escreverem também. Lembro-me de um grupo de amigas do terceiro ano que escreveram sobre um garoto, algo do tipo "quero ficar com você", e depois um outro grupo de adolescentes respondeu aquilo na mesma cadeira onde o *post it* do primeiro grupo estava fixado, escrevendo coisas sobre o mesmo garoto do Museu. (NASCIMENTO, 2015)<sup>32</sup>.

A possibilidade de escrever em um pequeno papel dialoga com a ideia do revelar e ocultar, presente nas mensagens *inbox* do *WhatsApp*. Por serem papéis pequenos, e pelo fato de vários estudantes estarem escrevendo ao mesmo tempo, o anonimato dos recados muitas vezes era mantido. Assim, diversos conteúdos foram registrados nos *post its*. De modo geral, eles eram destinados à equipe da escola e aos colegas que lá estudavam, uma vez que o contexto escolar estava latente.

Encontrávamos de tudo nos *post it*: recados dos alunos para outros alunos, poemas, sensações que sentiam naquele momento, e diversas coisas que eram do interesse deles. Havia liberdade na confecção dos registros e isso refletiu na escrita. Um dos *post it* que me chamou a atenção foi aquele em que estava escrito "sou gay e adoro ser gay". Vi o menino que escreveu, não consigo afirmar se ele era um adolescente que já parecia ter sua orientação sexual aceita, por parte dele e dos outros, ou se

<sup>31</sup> Depoimento de Rúbia Bernardes Nascimento, bolsista do Programa de Iniciação à Docência do Subprojeto Teatro PIBID UFU, de outubro de 2015.

<sup>32</sup> Ibid.

sentiu bem em escrever, uma vez que ninguém estava olhando e como não assinou ninguém iria saber que era dele. Teve a coragem de colocar aquela frase. Depois pensei: será que os colegas dele sabem de sua orientação sexual ou apenas ele se sentiu bem em expressá-la naquele *post it*. (GOMES, 2015)<sup>33</sup>.

A resposta para tais indagações não a obtivemos. Importa-nos saber que aquele jovem teve a oportunidade de escrever para o mundo sobre sua orientação sexual, assim como o fizeram as garotas que demonstravam interesse por um dos jovens que estavam naquele espaço. E, assim, foram muitos que revelaram segredos, à espera de um leitor/interlocutor.

Dentre as intervenções que aconteceram durante os recreios no Museu, em 2014 e 2015, essa foi a que mais contou com a interação dos alunos. Considero que um dos motivos seja a criação de um protocolo de comunicação próximo àquele que está presente no contexto deles, os celulares, entretanto de uma forma diferenciada, uma vez que a utilização do dispositivo móvel não foi acionada. Além disso, foi um momento lúdico, em que todos presentes na cantina, por mais que tivessem optado por observar a movimentação, estavam se divertindo e, ao mesmo tempo, vivenciando uma experiência artística.

Com essa intervenção, os alunos conseguiram unir Arte e Política, conforme nos relata a professora de Arte do Museu:

Achei interessante, pois foi um ato político e artístico que dialogou com os estudantes, permitiu, abrir um espaço para que aqueles jovens pudessem comunicar e dialogar, além do *WhatsApp* e das redes sociais, então ali passou a ser uma rede de comunicação presencial. (COSTA, 2015)<sup>34</sup>.

Essa intervenção gerou várias reflexões para a equipe do Subprojeto Teatro PIBID, durante os meses subsequentes. Entender os paralelos estabelecidos entre alguns pontos presentes no ciberespaço e o que aconteceu naquela manhã fez parte de nossas investigações. Entre esses paralelos, destaco: ambiente imersivo, escolhas de navegação, derivas pelo espaço, o protocolo comunicacional, ambiente de convergência e autonomia de cada estudante para escolher a forma de dialogar, de acordo com o seu tempo e com os materiais oferecidos. Pontos esses que acredito ter dado a tônica da interação dos jovens na intervenção.

## **Jogos online**

Dentre as seis turmas de primeiro ano do Ensino Médio que acompanhamos em 2014,

---

<sup>33</sup> Depoimento de Victor Rodrigues Gomes, bolsista do Programa de Iniciação à Docência do Subprojeto Teatro PIBID UFU, em outubro de 2015.

<sup>34</sup> Depoimento de Daiane Aparecida Costa, Supervisora do Subprojeto Teatro PIBID UFU, em outubro de 2015.

uma chamou minha atenção. Uma turma composta praticamente por garotos, pois havia somente quatro alunas, sendo que quase toda turma não participava da criação de cenas ou intervenções para o evento *Entre Cenas*. Inicialmente, por meio de um breve olhar, poderíamos dizer que os alunos possuíam o *Poder da Apatia*, pois não se interessavam por nenhuma proposta vinda da professora de teatro.

Durante um dos ensaios - ou tentativa de - sentei-me ao lado de um grupo de jovens que não participava da atividade. Eu e outros dois bolsistas do PIBID, Call e Lucas, começamos a conversar com eles. O diálogo fluiu e estendeu-se até a mitologia. Todos se mostraram conhecedores e apaixonados pelo tema, contando histórias de deuses e as relações de parentesco entre eles. Então, perguntei-lhes como sabiam de tantas coisas, eles disseram que fora por meio de alguns jogos, e citaram vários, mas um jogo específico perpassou as respostas de todos: *God of War*<sup>35</sup>. Enquanto no palco poucos estudantes criavam uma cena com base no cotidiano familiar (algo próximo da novela *Malhação*), sentados nos longos bancos de madeira, outros estudantes falavam sobre deuses e mitos que conheceram por meio de jogos online. Naquele momento, fiz o seguinte questionamento: Como utilizar essa realidade nas aulas de teatro com aquela turma?

Em uma de nossas reuniões, um dos bolsistas, Lucas, comentou que alguns alunos da turma em questão jogavam online o mesmo jogo que ele, o *League of Legends*<sup>36</sup>, também conhecido por *lol*. Cheguei a baixar esse jogo no meu computador, para ver o que de atrativo tinha nele. Um dos aspectos que observei foi em relação aos cenários medievais bem elaborados, somados à música, que dão tom imersivo na experiência. Além disso, por se tratar de um jogo online, os participantes por meio de um *avatar*, encontravam-se nesse ambiente e formavam equipes de competições.

Na aula da semana que antecedeu o *Entre Cenas*, percebi que vários alunos estavam no fundo da sala com a atenção voltada para o celular de um dos garotos. Eles não se atentaram para a nossa presença. Naquele instante, a professora pediu a eles um momento de atenção, e comunicou-lhes que eram os únicos que não tinham proposição teatral para apresentar, já que os poucos que tinham começado a desenvolver uma proposta desistiram em três semanas. Daiane sugeriu que utilizassem elementos dos jogos online que faziam parte do cotidiano deles para criarem uma intervenção. Naquele momento, foi perceptível o olhar

<sup>35</sup> O *game* apresenta a saga de Kratos em batalha com diversos deuses do Olimpo. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2015/03/god-war-completa-10-anos-relembre-os-jogos-da-classica-serie.html> >. Acesso em: 25 out. 2015, às 18:50.

<sup>36</sup> Maiores detalhes sobre o jogo Disponível em: < <http://br.leagueoflegends.com/> >. Acesso em: 25 out. 2015, às 22:02.

de curiosidade e atenção dos alunos, como se eles arrancassem as Capas de invisibilidades que haviam nos colocado. Diversas perguntas começaram a surgir na sala: Como iremos fazer isso? Vamos interpretar os personagens dos jogos? Quais jogos? É preciso criar uma cena? etc.

Todos foram convidados a descer para o refeitório, pretendíamos descobrir as respostas para os questionamentos deles, durante o encontro. Na verdade, nada tinha sido preparado até então. Já havíamos conversado sobre essa turma, o seu interesse por jogos e desinteresse pelas aulas de teatro. No entanto, não tínhamos pensado em nenhuma ação até aquele momento. Ao contrário das aulas anteriores, em que preferiam ficar na sala de aula e ignorar as propostas teatrais, naquele dia, todos aderiram àquela deriva rumo ao desconhecido, uma vez que tínhamos clareza de que, nem nós e nem eles, sabíamos o que seria desenvolvido, assim que cruzássemos os vários corredores e escadarias que separavam a sala de aula do local em que a atividade teatral aconteceria - o refeitório. Novamente um caminho longo, entretanto, naquele momento, para a equipe do PIBID, tínhamos aquele percurso sobre o qual deveríamos pensar, levantar possíveis ideias a serem desenvolvidas, quando chegássemos ao nosso destino.

No refeitório, sugeri que fizéssemos um quadrado com os bancos de madeira. Com essa delimitação do espaço, ganhamos mais tempo para que Daiane, os bolsistas e eu articulássemos as várias proposições que surgiram durante o trajeto. Todos se sentaram e ficaram esperando, curiosos e atentos ao que iria acontecer. Conversamos sobre os jogos dos quais eles gostavam. Foram mencionados três jogos e ainda o *League of Legends* e, a partir deles, quatro grupos se formaram. Assim, a professora propôs que cada time tivesse seu mestre o qual iria apresentar sua equipe e esta deveria mostrar seu poder, utilizando de movimentos e sons. Essas proposições partiram de elementos que os alunos destacaram nos jogos. A timidez e a falta de expressividade corporal na criação de movimentos tomou conta da turma, já que os alunos não tinham uma vivência teatral anterior. Dos quatro grupos, apenas um conseguiu executar a proposição na sua totalidade, ora apenas alguns dos participantes iam ao centro do quadrado, ora só os mestres levantavam-se e contavam qual era o poder de sua equipe.

Ao perceber isso, propus aos bolsistas que na aula posterior fossem trabalhados alguns jogos teatrais, para que os alunos tivessem noções básicas dessa linguagem, e só depois, retomariam a proposição dessa aula. No encontro seguinte, todos fizeram os três jogos propostos pelos pibidianos, com recorte na fiscalização de objetos e, no final, a sequência dos poderes. O *Entre Cenas* aconteceria no dia seguinte, portanto, ainda seria possível desistir de

compartilhar o material de teatro criado por eles. Em decisão unânime, a turma achou importante participar daquele momento, mesmo tendo a consciência de que havia um caminho a ser trilhado, durante o ano, para a aquisição da linguagem teatral. A professora, juntamente com a equipe do PIBID, aconselhou os alunos a apresentarem apenas para uma turma, então, eles escolheram um dos primeiros colegiais, por uma questão de amizade entre eles. Isso se deu, pois não queríamos expô-los a julgamentos prematuros de uma plateia formada por quase cem jovens.

As proposições relatadas seriam o primeiro passo para duas ações futuras, que iríamos desenvolver no segundo semestre de 2014: primeiramente, iríamos associar elementos dos jogos online com jogos teatrais; e, em seguida, desenvolveríamos um drama-processo<sup>37</sup>, a partir de um pré-texto oriundo desse universo. No entanto, essas ações não foram realizadas, desistimos delas, ao perceber que a timidez, a dificuldade de expressão do corpo - por meio de ações que distanciavam do cotidiano dos alunos - e a não vivência teatral permeavam de maneira relevante a turma. Diante disso, passamos a trabalhar com diversos jogos teatrais e, com o transcorrer do tempo, esquecemo-nos de retomar as duas propostas iniciais. Em análise realizada, nos dias atuais, percebo que isso foi uma lacuna, pois se tivéssemos, em algum momento, retomado partes das ações propostas, teríamos tido um momento rico para experimentarmos o desejo daquela turma de levar para o teatro os personagens e as situações presentes no universo dos seus jogos preferidos.

Um dos aprendizados resultante dessa experiência foi o de conseguir despertar, nos alunos, o desejo e o interesse pelo teatro. A esse respeito, nenhuma ação havia conseguido, até então, fazer com que os alunos daquela turma se interessassem pelo teatro, por dois motivos: o receio do novo, do desconhecido; e a timidez, conforme relatos dos próprios estudantes. Para alcançar os objetivos propostos, foi preciso que voltássemos nossa atenção para um elemento presente o tempo todo nas aulas de teatro - o celular - e descobrir o que havia no interior daquela tela luminosa que tanto chamava a atenção dos alunos. A partir de discussões sobre esse elemento do contexto daqueles estudantes, conseguimos aproximá-los do fazer teatral. Hoje, há mais de um ano, percebo, no corpo daqueles jovens, que a presença da disponibilidade e abertura para o jogo, as quais antes eram estabelecidas em sala de aula por meio dos jogos online, estão agora presentes nas proposições teatrais advindas da professora ou dos bolsistas do Subprojeto Teatro PIBID.

---

<sup>37</sup> No segundo capítulo, apresento o que vem a ser um drama-processo.

## Considerações sobre a Escola Estadual de Uberlândia - Museu

Diversas ações utilizando a internet, em especial os celulares, foram desenvolvidas, durante os dois anos iniciais em que o Subprojeto Teatro PIBID esteve na Escola Estadual de Uberlândia. Por exemplo, um jogo em que dois alunos improvisavam uma relação, a partir da seguinte instrução: uma pessoa está à espera, em um ponto de ônibus. Em um dado momento entra um desconhecido e, a partir de então, começam a tecer uma relação, com base em ações corporais e diálogos. Mas antes de darmos essa instrução, solicitamos a todos os estudantes que escrevessem frases retiradas de conversas do *WhatsApp*, as quais deveriam ser anotadas em pequenas tiras de papel, e a autoria destas deveria permanecer anônima. Em um determinado momento da conversa entre a dupla, os alunos teriam que inserir uma das frases no diálogo, escolhida anteriormente e, de forma aleatória, à entrada no espaço do jogo. Quando a frase fosse proferida, o seu autor tomava o ônibus, deixando o outro colega à espera. E assim novos jogadores adentravam a área de jogo.

Durante a execução desse jogo, foi interessante observar os comentários de quem assistia as improvisações, frases indagando sobre os conteúdos lidos eram proferidas em vários momentos das aulas, por exemplo: "Quem escreve isso no *Whats?*" Quando deslocamos os comentários cotidianos, presentes nos aparelhos celulares de todos que estavam na sala de aula, houve uma expansão no campo do jogo, pois quem estava na plateia, em certa medida, participava ativamente do jogo, visto que as frases ditas vinham de mensagens *inbox* deles. Todos aguardavam com expectativa o momento em que suas frases seriam lidas, muitas vezes, ficava visível para quem prestava atenção na plateia - no caso do PIBID, esse era um dos nossos focos - a autoria destas frases: um sorriso; um tentar se esconder, quando havia conteúdos afetivos; a atenção para o jogo e para a reação dos outros colegas ao ouvir a frase. Com isso, a presença ativa da turma, mesmo que nem todos estivessem na área de jogo, foi mais intensa, se comparada a outras aulas. De certa forma, o celular estava em cena e a comunicação começava a se transformar, posto que as frases eram retiradas de seus contextos originais e levadas para um contexto ficcional.

Nos momentos em que inserimos, direta ou indiretamente, o uso do celular em alguma proposta teatral, acionamos a curiosidade e o interesse dos estudantes. Os olhares, ora de estranhamento, ora de curiosidade, mediante a relação entre teatro e internet (celulares), geravam, muitas vezes, a aproximação de outros jovens que ficavam, até então, distantes das propostas teatrais. Turmas, em que a maior parte não participava das atividades desenvolvidas nas salas de aula, como o caso descrito no tópico anterior, ao perceber a inserção desse

artefato do seu cotidiano, aproximavam cada vez mais das atividades, seja de forma direta - inserindo-se nas práticas - ou indireta, observando e reagindo às ações que outros colegas executavam.

A utilização dos celulares (internet) em aulas de teatro, enquanto um acionador da participação dos estudantes, é um passo significativo, porém, apenas essa perspectiva não justificaria a existência de tal inserção em processos educacionais abertos a um protocolo interativo e colaborativo, como foi o caso da proposta desenvolvida no Museu, já que existem outras possibilidades para acionar o interesse e a participação dos jovens para uma aula, seja de teatro, ou de outros componentes curriculares. Essa incorporação pode ser uma espécie de porta de entrada, mas, uma vez dentro, é preciso que o educador provocador explore as potências que a associação internet e ensino do teatro podem trazer para a aquisição do teatro enquanto campo de conhecimento. Em síntese: Como uma educação que dialogue com o nosso tempo pode reverberar no diálogo com o teatro que é realizado na contemporaneidade? Com esse questionamento, convido o leitor a navegar nos próximos capítulos.



## CAPÍTULO 2 – DRAMA E ESTRUTURAS DA INTERNET

*Em um dia nublado e frio, em pleno cerrado, tenho uma memória corporal da ilha. Olho para o azul do céu que, embora um pouco acinzentado, remete-me ao azul do mar. Lembro-me de como essa travessia começou. Volto a sentir o balanço das águas e a maresia tocando minha pele. Preciso disso. Sim, sou um jangadeiro, um marinheiro, e agora estou em uma embarcação em algum lugar distante. Desço para uma das cabines, lá no centro tem uma mesa antiga, e sob ela frascos de vidro contendo as águas que estão em processo de análise. O tempo corre devagar. Observo por algumas horas aqueles frascos. Então, vejo o movimento das moléculas de águas. Penso a respeito. A navegação está no início, as dúvidas percorrem essa travessia. Consulto diários de bordos de outros marinheiros, com anotações sobre as águas. Como um velho marujo, resolvo escrever um pergaminho, com minhas divagações, descobertas de uma manhã fria. Gosto de fazer pergaminhos, em dramas-processos pela Terra do Nunca fiz vários. Peguei um pedaço de tecido envelhecido com chá, um pincel, tinta marrom, e escrevi minhas descobertas. Comecei pelo título e lá se foram várias palavras. Ao término, deixei a tinta secar e, logo em seguida, enrolei o pergaminho, coloquei-o dentro de uma garrafa. Naquele instante, o cerrado chamava-me de volta, e então busquei as águas do Rio Uberabinha para lançar a velha garrafa, na espera de que um dia, em outro espaço e tempo, alguém possa ler aquelas linhas.*

*Wellington Menegaz de Paula*

O que é drama? Quais possíveis relações entre esse método de ensino e a arquitetura do ciberespaço? Nesse capítulo, apresento a análise do primeiro encontro do drama-processo *Boca de Ouro, um drama suburbano*, criado, a partir da assimilação do entendimento de determinadas características da arquitetura navegável da internet: hipertexto, hipermídia, interatividade, escolhas e autonomia do internauta em relação aos trajetos explorados<sup>38</sup>.

### 2.1 Drama

*A diluição das águas inicia-se com o escorrer de gotas em um oceano de possibilidades. Guias para o entendimento do que está por vir.*

*Wellington Menegaz de Paula*

Drama, também denominado *drama in education* ou *process drama*, é um método específico de ensino do teatro, desenvolvido inicialmente na Inglaterra, e, mais tarde, em outras nações anglo-saxônicas. Aos poucos, esse método está sendo difundido por diversos

<sup>38</sup> Esses conceitos e ideias serão explorados, ao longo desse capítulo.

países, como o Brasil. Existem diferenças entre o componente curricular Drama, ensinado nas escolas da Inglaterra, e o método do drama.

Drama é um dos componentes curriculares das escolas primárias e secundárias inglesas. Para o entendimento desse sistema de ensino, faço uma breve síntese do período educacional, paralelo ao que no Brasil denominamos de Educação Básica. Nas escolas da Inglaterra<sup>39</sup>, a partir da lei *Education Reform Act* de 1988, foi formulado o Currículo Nacional (*National Curriculum*), em que as etapas obrigatórias de ensino se dividiram na seguinte configuração: Educação Primária e Educação Secundária.

De acordo com o *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document* (2014), a Educação Primária marca o período de estudos de crianças entre 5 a 11 anos, e divide-se em duas etapas. A primeira, denominada Etapa Chave 1 (*Key Stage 1*), compreende estudantes dos 5 aos 7 anos. E a segunda, Etapa Chave 2 (*Key Stage 2*) dos 7 aos 11 anos. Durante o período escolar que compreende as duas fases, os alunos possuem um núcleo comum de disciplinas: As Matérias Centrais (*Core subjects*) compostas pelas Ciências, Inglês e Matemática, e as Matérias Básicas, (*Foundation subjects*) com diversas disciplinas, dentre elas, o Drama.

Ainda segundo *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document* (2014), a Educação Secundária marca o período de estudo para adolescentes entre 11 a 16 anos. Compreende as Etapas Chaves 3 (*Key Stage 3*), com a participação de estudantes dos 11 aos 14 anos, em que novamente há as Matérias Centrais e as Básicas. E a Etapa Chave 4 (*Key Stage 4*) dos 14 aos 16 anos, momento em que os estudantes têm algumas disciplinas comuns - Inglês, Ciências, Matemática, Cidadania, Computação e Educação Física. E diversas optativas, lista de componentes curriculares, dentre eles, o Drama, cabendo ao educando a escolha de quais destes componentes quer cursar.

Considero importante destacar que a presença do componente curricular Drama, nas Matérias Básicas (*Foundation subjects*), configura-se de duas formas, sendo que as escolas possuem autonomia para escolher qual delas irá implantar no currículo. A primeira delas é como parte integrante da disciplina *Art*:

---

<sup>39</sup> Sobre o sistema educacional Inglês, Cf.: - *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document* (2014). Disponível em:

<[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381754/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf)>. Acesso em: 9 abr. 2015, às 20:40.

<<http://cursos-internacionais.universia.net/reinounido/sistema-educativo/estrutura.html>>. Acesso em: 9 abr. 2015, às 21:10.

-Disponível em: <<http://filhos-bilingues.blogspot.com.br/2010/10/o-papel-das-escolinhas-no-aprendizado.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015, às 00:15.

As artes (compreendendo arte e design, música, dança, drama e artes de mídia), design e tecnologia, humanidades (que compreendem a geografia e história) e língua estrangeira moderna não são disciplinas obrigatórias curriculares nacionais, após a idade de 14 anos, mas todos os alunos têm o direito legal de ser capaz de estudar um assunto em cada uma dessas quatro áreas<sup>40</sup>. (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document. 2014, p. 7).

Ou seja, de acordo com as normas, no componente curricular *Art*, o aluno poderá optar por uma das seguintes modalidades: Arte e Design; Música; Dança; Drama; Artes da Mídia. A segunda, poderá ser cursada enquanto disciplina independente da *Art*.

Ao final de cada ano da Etapa Chave 4, os alunos passam por um exame de avaliação, denominado Certificado Geral do Ensino Secundário - *General Certificate of Secondary Education* - GCSE . No ano de 2015, o Governo Inglês, por meio da Oficina de Qualificações e Regulamento de Exames - *Ofqual*<sup>41</sup>, propôs um novo regimento para as avaliações do GCSE. Por intermédio do grupo no *Facebook*, *Drama Teachers And Those Interested In Drama Education*<sup>42</sup>, pude acompanhar discussões entre os professores de Drama, e percebi que a implementação de tal regulamentação foi motivo de polêmica entre eles, uma vez que, de acordo com essa mudança, atribuem-se 40% das notas para testes escritos. Fato esse que foi questionado por alguns participantes do grupo. Acredito ser relevante destacar que o Governo Inglês recebeu sugestões em relação a nova regulamentação, antes que essa se tornasse obrigatoriedade<sup>43</sup>.

Os pesquisadores sobre Drama na educação (*drama in education*), *Bowell e Heap* (2013) apontam que nas escolas inglesas os conteúdos ministrados no componente curricular Drama assumem diferentes contornos, dependendo dos profissionais que irão ministrar tal disciplina. A partir desse posicionamento dos autores, de visitas a sites relacionados a Drama na educação e também da visualização das postagens de professores de Drama no *Facebook*,

---

<sup>40</sup> Tradução minha. Texto original: “The arts (comprising art and design, music, dance, drama and media arts), design and technology, the humanities (comprising geography and history) and modern foreign language are not compulsory national curriculum subjects after the age of 14, but all pupils in maintained schools have a statutory entitlement to be able to study a subject in each of those four areas”. (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document. 2014, p. 7).

<sup>41</sup> Sobre a *Ofqual*, Cf.: *GCSE Drama and GCE Drama and Theatre Consultation on Conditions and Guidance*, 2015. Disponível em: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultation-on-conditions-and-guidance.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultation-on-conditions-and-guidance.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015, às 10:25.

<sup>42</sup> Esse grupo do *Facebook* foi fundamental para essa pesquisa, por intermédio dele, tive contato com diversos profissionais que atuam como professores de Drama na Inglaterra. Pude acompanhar fórum de discussões, além de enviar dúvidas sobre o drama.

<sup>43</sup> Sobre a nova regulamentação *GCSE Drama and GCE Drama and Theatre Consultation on Conditions and Guidance* de 2015, Cf.: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultati-on-on-conditions-and-guidance.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultati-on-on-conditions-and-guidance.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015, às 10:25.

no grupo *Drama Teachers And Those Interested In Drama Education*, passei a ter dois questionamentos sobre o assunto, quais sejam: Todas as escolas primárias e secundárias da Inglaterra oferecem a disciplina Drama? O conteúdo ministrado no componente curricular Drama segue a linha proposta por Heathcote (1994) e O'Neill (1982, 1995)<sup>44</sup> a qual busco explorar nesta pesquisa?

Decidi buscar as respostas mediante contatos estabelecidos com Professores de Drama (*Drama Teachers*) que estão atuando em escolas da Inglaterra. Para isso, fiz uma postagem no grupo do *Facebook*, *Drama Teachers And Those Interested In Drama Education*. Apresentei brevemente minha pesquisa e convidei aqueles que quisessem contribuir com ela. Sete professores responderam ao meu convite e, então, começamos a estabelecer uma série de conversas por meio do ciberespaço.

Na sequência, apresento algumas das respostas<sup>45</sup> dos sete Professores de Drama<sup>46</sup> participantes do grupo do *Facebook*, as quais foram traduzidas por mim. São fragmentos de nossas conversas *inbox*, relacionadas ao primeiro questionamento: O componente curricular Drama é oferecido por todas as escolas?

Professor 1: "Eu ensino nas Etapas Chaves 3, 4, e 5. Para a maioria das escolas de teatro de Londres, [drama] é ensinado como parte do currículo apenas na Etapa Chave 3"<sup>47</sup>.

Professora 2: "Eu ensino as Etapas Chaves 3,4 e 5. Drama não é algo que as escolas devem ensinar, mas a maioria das escolas fazem"<sup>48</sup>.

Professor 3: "Drama é obrigatório na Etapa Chave 3 (KS3). Algumas escolas ensinam nas Etapas Chaves 1 e 2, e agora ele está se tornando mais popular no currículo das escolas primárias, embora não seja obrigatório"<sup>49</sup>.

Professor 4:

Drama não faz parte do currículo nacional na Grã-Bretanha. Drama não é ensinado como uma disciplina em todas as escolas primárias. [...] Nas escolas secundárias

<sup>44</sup> Essa linha de pensamento e pesquisa das duas autoras será abordada nesse capítulo.

<sup>45</sup> Todas as traduções das respostas dos professores são de minha autoria. A concessão dos depoimentos foram por meio de mensagem *inbox* no *Facebook*.

<sup>46</sup> Optei por não divulgar os nomes dos Professores. Assim, serão denominados como Professor 1, 2, 3 etc., conforme a ordem crescente em que aparecem no texto. Importa-me destacar que eles autorizaram a publicação dos seus depoimentos, nesta tese.

<sup>47</sup> Texto original: "I teach key stage 3,4 and 5. For the most of schools in London drama is taught as part of the curriculum in Key Stage 3" (PROFESSOR 1, 2015). Depoimento concedido em 10 de abril 2015, às 19:30.

<sup>48</sup> Texto original: "I teach key stages 3,4 and 5, drama is not something that schools must teach but most schools do" (PROFESSORA 2, 2015). Depoimento concedido em 10 de abril 2015, às 19:55.

<sup>49</sup> Texto original: "Drama is compulsory at KS3 but that is it. Some of schools teach it at KS1 and 2 now and it is becoming more popular in the curriculum in primary schools although not compulsory" (PROFESSOR 3, 2015). Depoimento concedido em 11 de abril 2015, às 5:53.

(KS3 11 anos de idade) o Drama não faz parte do currículo nacional na Grã-Bretanha. Drama não é ensinado como uma disciplina a maioria das escolas estaduais oferecem Drama como disciplina, embora nem todas as escolas secundárias ofereçam. Na minha escola, por exemplo, os alunos fazem uma hora por semana de Drama. Isto é o padrão para as escolas secundárias. Embora as escolas não tenham que ensinar Drama e algumas escolas só ensinam Drama por meio de aulas de inglês. Algumas escolas fazem produções teatrais como atividades extracurriculares, e outras não; isso depende se elas têm os professores que estão dispostos a fazê-las. No KS4 (mais de 14 anos), a maioria das escolas oferecem GCSE Drama como disciplina opcional, mas nem todas as escolas oferecem este curso. [...] As escolas também oferecem um nível Drama KS5 (mais de 16 anos), que é mais focado em Artes Cênicas e é visto como um curso para preparar os alunos para o estudo na Universidade ou Escolas de Arte Dramática<sup>50</sup>.

Professor 5: "Nunca ensinei no ensino fundamental (KS1 / 2), então não posso comentar sobre isso. No KS3 (11-14 anos de idade) é uma disciplina não obrigatória, nem todas as escolas oferecem. daquelas que oferecem, as aulas são geralmente uma por semana"<sup>51</sup>.

A Professora 6 apresenta resposta similar a anterior:

Drama não faz parte do currículo nacional no Reino Unido, embora a maioria das escolas o inclua no currículo comum nas Etapas Chaves 3, 4 e 5. Depende da escola escolher o quanto de tempo do calendário o Drama terá. Na minha escola eu estou com bastante sorte, temos um período de 50 minutos por semana no KS3, enquanto para GCSE eles têm três períodos por semana e um para o nível 5 - 6<sup>52</sup>.

A Professora 7 reafirma o que os outros professores já haviam dito: "Drama não faz parte do currículo nacional. E acrescenta as possibilidades de atuação dos professores de drama, [...] na Inglaterra, atuamos nos conteúdos de Inglês ou em espetáculos ou Departamentos de drama"<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Texto original: "Drama is not part of the National Curriculum in Great Britain. Drama is not taught as a subject in Primary schools at all. [...] At secondary schools (KS3 11 year olds) most state schools offer Drama as a subject although not all secondary schools do. At my school for example students do 1 hour a week of Drama. This is about the standard for secondary schools. Although schools do not have to teach Drama and some schools only teach Drama through English lessons. Some schools do theatre productions as extra curricular activities but others do not, depends if they have teachers who are willing to do them. At KS4 (14+) most schools offer GCSE Drama as a optional subject but not all schools offer this course. [...]A level Drama KS5 (16+) which is more focused on Theatre Arts and is seen as a course to prepare students for further study at University or Drama schools" (PROFESSOR 4, 2015). Depoimento concedido em 11 de abril 2015, às 06:22.

<sup>51</sup> Texto original: "Haven't taught in primary (ks1/2) so can't comment on that. At ks3 (11-14yrs) it's a non compulsory subject, so not all schools offer it. Of those that do, the max lessons is usually 1per week" (PROFESSOR 5, 2015). Depoimento concedido a mim no dia 11 abril 2015, às 14:40.

<sup>52</sup> Texto original: "Drama is not part of the National Curriculum in the UK, although most schools do include it in the mainstream curriculum at Key Stages 3, 4 and 5. It depends on the school how much time they allow for this on the timetable. At my school I am quite lucky, we have one 50 minute period a week at KS3, then for GCSE they have three periods a week and at A Level 5 – 6" (PROFESSORA 6, 2015). Depoimento concedido em 12 de abril 2015, às 12:55.

<sup>53</sup> Texto original: "Drama is not part of the National curriculum. In England we are part of English or performing arts or Drama departments" (PROFESSOR 7, 2015). Depoimento concedido em 21 de abril 2015, às 18:35.

As falas dos Professores de Drama (*Drama Teachers*) apontam para distintas realidades, mas com pontos em comum, a partir dos quais, chego a seguinte conclusão: mesmo estando no currículo, a disciplina Drama não é ministrada em todas as séries, ficando a cargo da escola optar em oferecê-la ou não. Ou nas palavras do Professor 4: "Drama não é um componente obrigatório do ensino primário ou secundário. As escolas decidem se oferecem ou não a disciplina. A maioria das escolas faz essa opção, porém algumas não"<sup>54</sup>.

Em relação ao segundo questionamento, percebo que, no componente curricular Drama, existe uma série de abordagens. Alguns optam por um trabalho próximo ao que conhecemos aqui no Brasil, com base nos estudos de Heathcote (1994) e O'Neil (1982, 1995), o qual recebe as seguintes denominações: método do drama (CABRAL, 2006); drama; drama-processo, denominação que particularmente prefiro. Outros exploram improvisações, montagens de cenas ou espetáculos, dentre tantas possibilidades voltadas para o ensino do teatro com crianças e adolescentes.

Em relação ao trabalho realizado na disciplina Drama, o Professor 1 aponta a multiplicidade de propostas desenvolvidas:

Quanto à abordagem de drama, ela abrange tanto o método Heathcote e também produções teatrais. Normalmente ensinamos habilidades de drama nas aulas, com foco nas habilidades de atuação e exploração de roteiros/problemas por meio de formas criativas. Então geralmente fazemos uma montagem em grande escala fora do currículo<sup>55</sup>.

A Professora 7 também destaca a utilização de diversas metodologias em suas aulas, por parte dos Professores de Drama:

Fazemos improvisações. Habilidades de desempenho. Teatro físico. Fala em coro. Lutas cênicas [...]. *Macbeth*. Teatro na Educação. Comédia. Narrações. Shakespeare. O surrealismo e realismo. Eu uso Heathcote mas sou bastante antiga, os jovens [professores] não se preocupam tanto com ela. [...] Estudamos Shakespeare. Teatro Grego. Brecht. [...] e Teatro Colaborativo<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Texto original: "Drama is not a required component of primary or secondary education. All schools decide whether to offer the subject or not. Most schools do but some school do not" (PROFESSOR 4, 2015). Depoimento concedido em 21 de abril 2015, às 17:28.

<sup>55</sup> Texto original: "As for the approach to drama, it covers both the Heathcote method and also productions. Typically we teach drama skills in lessons, focusing on acting ability and exploring scripts/issues through creative ways. Then we usually put on a large scale production outside of the curriculum" (PROFESSOR 1, 2015). Depoimento concedido em 10 de abril 2015, às 19:30.

<sup>56</sup> Texto original: "We do improv. Performance skills. Physical theatre. Choral speech. Stage combat [...]. *Macbeth*. Theatre in Education. Comedy. Narration. Shakespeare. Surrealism and realism. I use heathcote but I am quite old and the youngsters don't bother with her as much. [...] We study Shakespeare, Greek. Brecht. [...] Devised Theatre" (PROFESSORA 7, 2015). Depoimento concedido em 21 de abril 2015, às 18:35.

Em relação ao trabalho de Heathcote (1994), a Professora 2 aponta as suas reverberações nas escolas inglesas:

Particpei de um workshop com Dorothy Heathcote alguns anos antes dela falecer; ela era muito apaixonada por ensinar até mesmo em sua velhice. [...] Acho que o trabalho de Heathcote é usado principalmente nas Escolas Primárias, mas também em ocasiões na *High School* [equivalente ao Ensino Médio no Brasil]<sup>57</sup>.

Já, o Professor 4 considera o trabalho dessa autora, como sendo uma abordagem antiquada de ensino:

O trabalho de Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill ainda é ensinado nas Universidades, em cursos de formação de professores para ensinar Drama na Educação Secundária. Mas este estilo particular de ensino é muito antiquado agora, e professores de Drama instruídos para ensinar livremente Drama e Estudos de Teatro da forma que quiserem<sup>58</sup>.

Diferentemente do que já foi exposto, no Brasil, o drama está associado às propostas desenvolvidas por Dorothy Heathcote e principalmente por Cecily O'Neill<sup>59</sup>. Acredito que a influência dos pressupostos de O'Neill, nas oficinas de drama que perpassam terras brasileiras, deve-se ao trabalho desenvolvido por Beatriz Ângela Vieira Cabral, mais conhecida por Biange, pioneira na difusão de tal método no Brasil: “[...] minha prática de drama segue o estilo de Cecily O'Neill, no sentido que uso sempre um texto como pré-texto [...]. Mas, os meus 'pré-textos' tem partido de debates e situações não literárias.” (CABRAL, 2016)<sup>60</sup>.

Antes de falar do trabalho de Biange, preciso contextualizar fontes que influenciam o drama desenvolvido no Brasil. O drama foi difundido por intermédio de trabalhos de vários educadores e/ou artistas, dentre eles, destaca-se a atriz e educadora inglesa Dorothy Heathcote. Pioneira na criação do drama na educação (*drama in education*), Heathcote (1994), nos anos cinquenta (CABRAL, 2008a), começou a utilizar nas escolas inglesas, na disciplina Drama, uma nova abordagem para questões teatrais que contrariava a visão de

---

<sup>57</sup> Texto original: “I took part in a workshop with Dorothy heathcote a few years before she passed away; she was very passionate about teaching even in her old age. [...] I think Heathcote's work is mainly used in Primary schools but also on occasions in high school” (PROFESSOR 2, 2015). Depoimento concedido em 10 abril 2015, às 19:55.

<sup>58</sup> Texto original: “The work of Dorothy Heathcote and Cecily O'Neill is still taught to teachers training at university to teach secondary Drama. But there particular style of teaching is very old fashioned now and trained Drama teachers are free to teach Drama and Theatre Studies however they wish” (PROFESSOR 4, 2015). Depoimento concedido em 11 de abril 2015, às 6:22.

<sup>59</sup> Elementos dessas propostas serão apontados em outro momento desta tese.

<sup>60</sup> Entrevista de Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange) concedida a mim, em 21 de março 2016. Não publicada.

montagens de espetáculos no ensino para crianças. Com isso, cria uma proposta que explorava questões que fossem significativas para os participantes. A partir de uma abordagem filosófica, propunha aos estudantes questionamentos em relação a aspectos abordados no processo. Para quem tiver interesse em conhecer o trabalho de Heathcote, indico os documentários disponíveis no *Youtube: Dorothy Heathcote: Three Loms Waiting*<sup>61</sup>; *Blackley and Broadene – The Shoe Factory Part 1*<sup>62</sup>; *Blackley and Broadene – The Shoe Factory Part 2*<sup>63</sup>.

Com o passar dos anos, vários artistas e educadores desenvolveram tal método, dentre eles, destacam-se: Bolton (1994), parceiro de Heathcote, que acompanhou o seu trabalho e juntos desenvolveram processos. Além de escrever e analisar o trabalho de Heathcote, O'Neill (1995 e 1982), adotou uma perspectiva denominada *process drama*, cujo foco não era, exclusivamente, a exploração de questões relativas à educação básica, mas aspectos artísticos da própria linguagem teatral, com ênfase na construção de dramaturgias; Neelands (1990) descreveu diversas convenções dramáticas para processos de drama, listas de atividades voltadas para a criação de contextos, narrativas, poéticas e ações; Bowell e Heap (2013), com trabalhos atuais na área do drama, publicaram *Planning Process Drama: enriching teaching* em que abordam elementos estruturais para dramas-processos tema, contexto, papéis, enquadramentos, signos e estratégias.

No final da década de 1990, a pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral, após fazer doutorado na Inglaterra, na University of Central England, e conhecer o trabalho desenvolvido por alguns pesquisadores, citados acima, e principalmente por acompanhar processos de drama desenvolvidos por Dorothy Heathcote, cria o grupo de pesquisa Drama como Eixo Curricular, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foram então, desenvolvidos, em 1998, os primeiros experimentos de drama em terras brasileiras. Indico ao leitor assistir, no *Youtube*, aos documentários dos processos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Drama como Eixo Curricular, quais sejam: *Conchas e Caramujos*<sup>64</sup>; *Cavernas*<sup>65</sup>; *Colonização açoriana*<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> Dirigido por Ronald Smedley em 1971 e produzido pela BBC de Londres. Disponível em: [youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>](https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw). Acesso em: 13 mar. 2015, às 11:36

<sup>62</sup> Produzido na década de oitenta pela BBC North East. Disponível em: [youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=bBzSYEY9eQs>](https://www.youtube.com/watch?v=bBzSYEY9eQs). Acesso em: 4 abr. 2015, às 11:11.

<sup>63</sup> Produzido na década de 1980 pela BBC North East. Disponível em: [youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=D\\_pvysUOJdc>](https://www.youtube.com/watch?v=D_pvysUOJdc). Acesso em: 4 abr. 2015, às 11:34.

<sup>64</sup> Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: [youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI>](https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI). Acesso em: 2 abr. 2015, às 14:30.

A partir da publicação do livro *Drama como método de ensino* de Beatriz Ângela Vieira Cabral, em 2006, bem como de inúmeras palestras e oficinas da autora, aos poucos, o drama passou a fazer parte de contextos educacionais e artísticos brasileiros. Ao longo de quase duas décadas, Biange desenvolveu alguns processos em diversas universidades, sendo que, dentre os pré-textos mais usados por ela, destacam-se: *Nós e Eles*, *O Muro*, *O Inimigo do Povo*, *Feiticeiras de Salém*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Arco Inclinado*, *Os Cientistas e Problemas Estéticos* (CABRAL, 2016)<sup>67</sup>.

Segundo Pereira (2015, p.110), existem algumas diferenças entre o drama realizado no Brasil e o que é feito na Inglaterra, dentre as quais, ele cita os conhecimentos teatrais:

A primeira delas diz respeito ao trabalho com a linguagem teatral. Enquanto fora do Brasil o Drama é trabalhado tanto por professores de teatro quanto por profissionais de diversas áreas, sendo, em muitos casos, utilizado como um meio para aquisição de conhecimentos das disciplinas do currículo, no Brasil, o Drama foi introduzido como um método para a experimentação teatral que contribua com a apropriação, pelos participantes, das estruturas e conceitos teatrais.

De acordo com essa perspectiva, o segundo aspecto relacionado a essas diferenças é a preocupação com a teatralidade que marca os processos realizados em terras brasileiras:

Outro aspecto diz respeito à teatralidade presente nos processos brasileiros. Por Beatriz Cabral ser professora em um curso de licenciatura em Teatro, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a construção dos processos desenvolvidos tanto por Cabral, quanto por seus orientandos de mestrado e doutorado ou mesmo pelos acadêmicos do curso, nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro e Estágios, apresenta um aspecto mais teatral. Tem-se uma preocupação com a aquisição de conhecimentos acerca da linguagem teatral. Constrói-se um processo com o intuito de que a experiência dramática proporcionada pelo Drama faça com que os participantes aprendam sobre teatro e conheçam uma maneira diferente de construir conjuntamente uma narrativa dramática. Esse não é um aspecto acentuado em muitas propostas de Drama fora do Brasil. (PEREIRA, 2015, p. 110-111).

Além das potências teatrais presentes nas experiências de drama, realizadas nos processos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Teatro do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina tanto por Biange quanto por orientandos da pesquisadora, outra característica marca estas experiências:

---

<sup>65</sup> Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ndlKpNOQ6To>>. Acesso em: 2 abr. 2015, às 14:50.

<sup>66</sup> Produção do documentário Marcelo Cabral, edição Roger Gnecco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ>>. Acesso em: 2 de abr. de 2015, às 15:10.

<sup>67</sup> Entrevista de Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange), concedida a mim, em março de 2016. Não publicada.

As experiências realizadas no CEART prosseguiram com experiências criadas e aplicadas por alunos em grupos, que introduziram projeções, intervenções externas etc. Eu diria que o drama, aqui em Florianópolis, tem uma tendência de culminar com uma apresentação no estilo da performance. Isto porque o horário e o espaço são mais flexíveis, e a vontade de ‘mostrar’ o que foi feito é muito grande. (CABRAL, 2016, )<sup>68</sup>.

Considero importante ressaltar que essa apresentação é um elemento facultativo, trata-se, na maioria dos casos, de colagem de fragmentos do processo, selecionados pelo grupo, que são apresentados para convidados. Essa apresentação se dá, após o fim do processo, sendo uma espécie de síntese criativa dele. Isso aconteceu com o primeiro experimento de *Boca de Ouro*, realizado na UDESC, do qual selecionamos alguns momentos e fizemos uma colagem de fragmentos trabalhados durante os episódios. Nesse caso, resalto que os dramas-processos independem dessas apresentações finais.

Figura 10 – Cartaz do compartilhamento UDESC

Curso de Licenciatura em Teatro/ UDESC/CEART  
Metodologia do Ensino do Teatro II (Escola)  
Profª Biange Cabral  
Experimento Cênico planejado e coordenado  
por Wellington Menegaz

# Boca de Ouro: um *drama* suburbano

"Especial Boca de Ouro"  
Clara Oliveira, Lucas Dalbem,  
Lucas Gabriel Viapiana, Mariana Dorigatti Woritóvicz  
e Olívia Dias

"As Mulheres do Boca"  
Alisson Feuser, Giulia Pamina Migotto,  
Thaina Gasparotto, Thais Putti  
e Thais Alves

"Cartas na Mesa"  
Paula Brinhosa, Gabriel Velasques,  
Lenita Fontoura, Laura Tellechêa  
e Márcio Scolmeister

Local: ESPAÇO 1 CEART/UDESC  
Data: 22 de outubro de 2012  
Horário: 17:30

O cartaz é composto por uma seção de texto à esquerda e uma colagem de quatro imagens à direita. As imagens mostram: 1) um grupo de pessoas em um espaço de trabalho com uma parede decorada; 2) um grupo de pessoas em um ambiente escuro, possivelmente durante uma apresentação; 3) uma pessoa segurando um cartão branco com o texto 'Alisson Feuser - Boca de Ouro'; 4) um grupo de pessoas sentadas em um círculo no chão, aparentemente em uma sessão de trabalho ou discussão.

Fonte: Criação de Giulia Pamina (2012).

<sup>68</sup> Entrevista de Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange) concedida a mim em 21 de março de 2016. Não publicada.

Além das oficinas, diversas pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Teatro da UDESC, sob a orientação da professora Biange, contribuíram para a expansão desse método. Dentre elas, destacam-se: a que deu origem ao livro (i) *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* de Vidor (2010); (ii) *Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 2 a 6 anos* de Pereira (2015), que analisa trabalhos em drama desenvolvidos por educadores da educação infantil do município de Florianópolis (SC), os quais são coordenados pelo autor da tese citada; (iii) *Experiência e memória em processos de drama* de Simões (2013), que trabalha com memória e imagens visuais nos processos de drama; (iv) *Ambiente e Práticas de Drama – Experiência e Imersão* de Freitas (2012), que analisa a imersão, a partir de estímulos compostos e ambientação cênica. Além dessas pesquisas, o texto *O Drama: construção coletiva de uma narrativa teatral* de Desgranges (2010), e o artigo *Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo* de Hitotuzi (2007) que analisa o trabalho de Cecily O’Neill, são leituras as quais têm auxiliado artistas no entendimento do método do drama no Brasil.

Com isso, quero problematizar que as perspectivas relacionadas ao drama-processo o qual abordo, nessa tese, a partir desse momento, é um dos possíveis caminhos existentes. Entretanto, embora não se possa generalizar, tudo dependerá da(s) proposta(s) que o professor/coordenador pretende desenvolver com suas turmas em um determinado momento.

### **Elementos estruturais**

O método que será analisado, nessa pesquisa, parte das possibilidades que estão sendo desenvolvidas no Brasil, o qual tem como eixo o *process drama* (O’NEILL, 1995, BOWELL; HEAP, 2003)<sup>69</sup>, que traduzo como drama-processo, para este estudo.

*Process drama* é um termo usado para descrever o tipo de drama em que o desempenho de um público externo está ausente, mas a apresentação para o público interno é essencial. Considerando que, em algumas outras formas de trabalho, o significado é feito pelos conjuntos de atores teatrais, dramaturgo, diretor e designers e comunicada para a audiência *assistir*, em *process drama* os participantes, juntamente com o professor, constituem o conjunto teatral e se envolvem no drama com o intuito de fazer o significado *por si mesmos*. (BOWELL; HEAP, 2013, p. 6, grifos do autor).<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Todas as citações de Bowell e Heap (2013) são traduções minhas.

<sup>70</sup> Texto original: “Process drama is a term used to describe the type of drama in which performance to an external audience is absent but presentation to the internal audience is essential. Whereas in some other ways of working, the meaning is made by the theatrical ensemble of actors, playwright, diretor and designers and communicated to a *watching* audience, in process drama the participants, together with the teacher, constitute

Mas o fato de não ter uma audiência externa não é o único fator que caracteriza o drama-processo (*process drama*), o qual se trata de uma investigação teatral, de uma construção coletiva que se dá em processo em que todos os envolvidos estão em jogo, assumindo papéis (*roles*) e explorando situações propostas pelo coordenador, ou as que surgirem das improvisações.

Para Vidor (2010, p. 27):

Drama, *process drama* ou teatro-educação são maneiras distintas de fazer referência à metodologia criada na Inglaterra, que alia formas dramáticas ao âmbito educacional. Com toda a sua tradição em termos de literatura dramática, é perfeitamente compreensível que a terra de Shakespeare seja o berço desta metodologia, que vem se disseminando por várias partes do mundo pelo seu potencial de aproximação do aluno com a linguagem do teatro, principalmente através da construção dramaturgica e do jogo de alteridade, quando ao assumir papéis coloca-se no lugar do outro, como possibilidade de melhor compreendê-lo. (Grifos da autora).

O primeiro passo na estruturação de um drama-processo é o conhecimento do grupo por parte do coordenador. A partir de então, acontece a escolha do pré-texto e do(s) tema (s), que servem como base para as investigações teatrais a serem desenvolvidas, os quais têm ressonância no contexto dos participantes.

De acordo com a pesquisadora Cabral (2006, p. 15), o pré-texto “[...] fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente.” Um pré-texto pode ser oriundo de diversas formas, artísticas ou não: texto - dramaturgico, literário ou jornalístico; imagem - fotografia ou pintura; música etc. Tudo dependerá dos objetivos a serem explorados.

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. 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. (CABRAL, 2006, p. 16).

Segundo Bowell e Heap (2013), todo drama-processo tem um conteúdo, ou seja, ele possui tema (s) que o permeia (m). Com isso, ao propor determinado pré-texto, é importante que o coordenador tenha selecionado o(s) tema(s) que pretende investigar. Para exemplificar

---

the theatrical ensemble and engage in drama to make the meaning *for themselves*” (BOWELL, 2013, p. 6, grifos do autor).

tal posicionamento, aponto dois trabalhos desenvolvidos no segundo semestre letivo de 2014, no componente curricular Pedagogia do Teatro II do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

Após vivenciarem três dramas-processos propostos por mim, os estudantes de Pedagogia do Teatro II dividiram-se em quatro grupos que tinham como tarefa a elaboração e execução de um drama-processo. Um dos grupos pretendia fazer um experimento sobre o *Big Brother Brasil*<sup>71</sup>, denominado por eles de *Big Drama Brasil*. O primeiro questionamento que fiz ao grupo foi que deveria ter clareza sobre os temas os quais queria abordar. Após várias conversas, os participantes elencaram dois pontos: o que o ser humano pode fazer em uma situação de confinamento; e a exploração da mídia em relação à condição humana. Essa delimitação ampliou as possibilidades do pré-texto. Esclareci a eles que, se o pré-texto fosse exclusivamente o *reality show*, poderíamos estar reproduzindo um programa de televisão, sem apresentar uma visão crítica sobre ele.

Outro exemplo foi o processo que desenvolvi no início desse componente curricular, denominado *Clãs*. O pré-texto escolhido foi o seriado americano *Game of Thrones*<sup>72</sup>. Dele, pretendia explorar as disputas de poder existentes em cada clã que lutava para conseguir o trono de ferro, que controla todos os reinos. Comecei analisar as possíveis amplitudes desse tema. Optei por associar as disputas de poder entre os clãs com as eleições presidenciais de 2014. Sendo assim, tal perspectiva temática, aliada ao pré-texto, mobilizaram-me na escolha do contexto de ficção - um reino localizado na Idade Média, com quatro clãs, cada qual com uma habilidade específica. As características dos clãs bem como seus papéis foram compostos durante o processo pelos participantes.

Poderia ter sido diferente, se o tema viesse primeiro, ou seja, um tema enquanto pré-texto. Nesse caso, as disputas de poder seria meu pré-texto e, a partir dele, procuraria um contexto ficcional potente para explorar as atividades e papéis (*roles*) dos participantes. Assim, caso a escolha fosse o seriado *Game of Thrones*, esse seria o contexto ficcional. Com isso, quero dizer que certas características do drama não são tão rígidas. O que para alguns pode ser pré-texto, para outros, será contexto ficcional; o que, para alguns, será o tema explorado, para outros, será pré-texto. Tudo dependerá das escolhas feitas pelo coordenador do processo que deverá ter em mente todas as facetas do pré-texto e do(s) tema(s).

<sup>71</sup> *Reality Show* produzido e exibido pela Rede Globo de televisão. Nele, participantes são confinados em uma casa, e seu cotidiano observado por aqueles que assistem ao programa.

<sup>72</sup> Seriado com produção da TV americana HBO. Seus criadores são D. B. Weiss e David Benioffe. Inspirado em *A Song of Ice and Fire*, série de livros escritos por George R. R. Martin. No ano de 2016 foi exibida na televisão a sexta temporada de *Game of Thrones*. Disponível em: <<http://www.gameofthronesbr.com/#>>. Acesso em: 10 jun. 2016, às 12:54.

Segundo Hitotuzi (2007), a investigação de temas é uma das marcas do trabalho de Heathcote e O'Neill. Mesmo que haja um texto para apoiar as propostas, as pesquisadoras valorizam a reinterpretação e a reconstrução de temas e papéis (*roles*) presentes na obra. Em um depoimento de Heathcote (1991), traduzido por Hitotuzi (2007, p. 185), ela esclarece:

Os papéis existem para serem reconstruídos de um modo ou de outro e de uma forma ou de outra. A turma pode ser convidada a reconstruir ou reinterpretar; e isto tem o efeito extraordinário de atraí-la para o poder da reflexão [...] e para a sustentação de um ponto de vista, porque a ação é um processo de *reconstrução*, não de reprodução de materiais de terceiros. (Grifos do autor).

Com isso, no caso de um texto trabalhado enquanto pré-texto, como aconteceu no drama-processo, *Boca de ouro, um drama suburbano*<sup>73</sup>, devemos ter em mente que não se trata da adaptação de uma peça teatral, por exemplo, *Boca de Ouro* de Nelson Rodrigues, mas da investigação de elementos, temas e situações contidas nela. Pode acontecer de um grupo teatral optar por utilizar o drama no seu processo de criação, para o entendimento de diversas possibilidades que o texto possa oferecer. Mas esse processo por si só não gerará uma montagem. Após essa etapa, podem vir outras relativas à criação de um espetáculo, por exemplo, laboratórios, ensaios etc.

Nessa perspectiva, creio ser relevante destacar que, em uma abordagem teatral espetacular, marcada pela divisão entre atores e plateia, sendo que esta última assiste ao que os primeiros ensaiaram previamente, o drama não se encaixaria. Porém, essa é apenas uma das nuances que o evento teatral pode assumir. Diversos espetáculos trabalham possibilidades interativas entre público e atadores. Sob essa perspectiva, considero que o drama-processo pode ser visto enquanto um evento teatral aberto ao público, no qual, este assumirá papéis e participará da construção da ficção.

Uma vez definidos o pré-texto e o(s) tema(s), é momento de escolher o contexto ficcional, o qual juntamente com o pré-texto, ajudará a selecionar as situações a serem exploradas e os papéis (*roles*) dos participantes. Além disso, delineará os locais onde a ação acontecerá. O contexto ficcional é um disparador para a ficção, um estímulo para a criação: “O contexto é o ponto de partida do drama – ações e atitudes são criadas a partir da sua delimitação.” (CABRAL, 2010, p.6).

Segundo Simões (2013, p. 67):

O contexto ficcional permite a exploração de temas e assuntos relativos a um outro

---

<sup>73</sup> A análise desse drama será realizada no item 2.4.

lugar, diferente de nosso cotidiano. A delimitação do contexto propicia que os participantes sejam transportados metaforicamente para esse outro lugar, onde as investigações acontecem. O tema a ser explorado é desdobrado, ao longo do processo, em situações e circunstâncias dramáticas que compõem os episódios, levando à construção de uma narrativa teatral.

Bowell e Heap (2013) apontam que, para adentrar nesse mundo ficcional criado pelo drama, é necessário aguçar a imaginação dos participantes. Para isso, é importante desenvolver circunstâncias “[...] que não estão realmente presentes aos nossos sentidos agora. Isto significa que nós podemos manipular imagens para evocar mundos que estão além de nossas experiências imediatas e, ao fazer isso, abrimos a porta para todo o pensamento imaginativo” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 2)<sup>74</sup>.

Para isso, um ponto relevante no drama é a suspensão da descrença. Os participantes precisam entrar no jogo ficcional proposto. Se eles não aderem à situação ficcional de que o coordenador ou outro participante é determinado papel (*role*), por exemplo um rei, marujo etc., isso faz com que a proposta do jogo seja rompida. Isso porque o drama é um jogo simbólico, uma espécie de faz-de-conta, de ser alguém que não somos. Portanto, é preciso acreditar nessa perspectiva estabelecida. Ainda, segundo Bowell e Heap (2013, p.2): “O drama processo baseia-se nessa capacidade natural para criar situações imaginárias através das quais exploram experiências reais [...] É um processo que proporciona a oportunidade para ver de novo e de maneira diferente.”<sup>75</sup>

Desse modo, é importante que tanto o pré-texto quanto as atividades ficcionais tenham reverberações com o contexto dos participantes, o qual não é tarefa fácil de ser compreendida, pois, muitas vezes, desconhecemos as vivências dos estudantes que participam do processo. Rumo a essa perspectiva, utilizo associações entre contexto ficcional e o real, mediante ligações dos elementos da ficção a ser explorada com fragmentos da realidade que circundam os participantes, que dialoguem com o pré-texto investigado. Creio ser importante ressaltar que cabe a cada coordenador descobrir uma forma de se trabalhar as associações entre contexto real e ficcional, conforme nos aponta Cabral (2010, p. 6): “[...] a maior ou menor delimitação do contexto ficcional e a maior ou menor aproximação ao contexto real, vai depender do estilo de aula do professor e das circunstâncias específicas a cada encontro.”

---

<sup>74</sup> Texto original: “that are not actually present to our senses now. This means that we can manipulate images to conjure worlds which are beyond our immediate experiences and by doing this we open the door to all imaginative thought” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 2).

<sup>75</sup> Texto original: “The drama process draws upon this natural ability to create imaginary situations through which to explore real experiences [...] It is a process that provides the opportunity to see afresh and differently” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 2).

Outro ponto importante que destaco no drama-processo são os episódios. O drama desdobra-se em uma sequência de episódios, como aponta Cabral (2006, p. 12) “[...] como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.” Em um encontro, podem acontecer um ou mais episódios, o que depende das escolhas do coordenador. O número de encontros (aulas) também é variado, pois está condicionado ao tempo que se tem disponível para a execução do drama bem como da quantidade de episódios propostos e ainda da escolha de quem o coordena. Geralmente, opto por mais de um encontro para cada drama que desenvolvo, com o intuito de que as explorações dos episódios do primeiro encontro, por exemplo, possam ser assimiladas nas do segundo encontro e, assim sucessivamente. Desse modo, considero importante um intervalo de tempo de pelo menos um dia entre os encontros, para pensar sobre as atividades a serem propostas, tendo por base as exploradas até então.

No drama-processo, não há necessidade de um sequenciamento linear de uma história, esta inclusive pode não acontecer. Podemos, por exemplo, investigar, em cada episódio, uma das características do tema abordado. Com isso, os episódios podem ter ou não dependência narrativa um do outro. Em relação às atividades propostas nos episódios, importa-me destacar que estas são variadas, posto que dependem das respostas que os participantes derem para aquelas que já foram apresentadas. Por exemplo, um drama-processo pode conter jogos teatrais, jogos tradicionais, elementos multimídias, instalações, pinturas, fragmentos de cenas, dentre outros.

Alguns coordenadores de drama optam pela estruturação de seus processos, pelo uso de convenções dramáticas, obtidas por intermédio de improvisações, jogos e/ou laboratórios cênicos. Sobre esse aspecto, considero relevante destacar o trabalho de Neelands (2000, p. 4)<sup>76</sup>, quando ele afirma que, no drama, as convenções funcionam como “[...] indicadores da maneira pela qual tempo, espaço e presença podem interagir e ser imaginativamente articulados para criar diferentes tipos de significados em teatro.”<sup>77</sup>

Neelands (2000, p. 6) distingue as convenções em quatro grupos, que traduzem diferentes possibilidades de ações dramáticas:

---

<sup>76</sup> Nesta pesquisa, algumas traduções de Jonathan Neelands são de Beatriz Ângela Vieira Cabral (não publicadas) e outras são minhas, em cujas notas de rodapé, consta a identificação da autoria dessas traduções.

<sup>77</sup> Tradução de Beatriz Ângela Vieira Cabral. Texto original: “indicators of the way in which *time*, *space* and *presence* can interact and be imaginatively shaped to create diferente kinds of meaning in theatre” (NEELANDS, 2000, p. 4).

- . Ações que constroem o contexto – convenções que ‘definem a situação’ ou adicionam informação sobre o contexto do drama contido nesta situação.
- . Ações que constroem a narrativa – convenções as quais tendem a enfatizar a dimensão do drama relacionada com a ‘estória’ ou ‘o que acontecerá em seguida’.
- . Ações poéticas – convenções que enfatizam ou criam o potencial simbólico do drama através do uso altamente seletivo da linguagem e do gesto.
- . Ações reflexivas – convenções as quais enfatizam o ‘solilóquio’ ou ‘pensamento interior’ no drama, ou permite ao grupo rever o drama de uma perspectiva interna ao contexto dramático.<sup>78</sup>

Acredito ser importante salientar que as quatro possibilidades são marcadas por um conjunto de atividades, dentre as quais, destaco algumas apontadas por Desgranges (2010): narração; professor-personagem (*teacher in role*); berlinda ou cadeira quente (*hot-seating*); flashback; assembleia de personagens (*meeting in role*); passarela de consciência (*conscience alley*); cenas paralelas; alter-ego ou vozes na cabeça; esculturas ou quadros; títulos (*captions*); trilha sonora (*sound collage*); personagem coletivo (*Collective role*); mapeando a história (*mapping the story*); pantomima.

O coordenador de um drama-processo precisa ter escuta e olhar atentos para as reações e interações que surgirem. Tarefa que não é fácil, pois, muitas vezes, ele também está em jogo, assumindo papéis<sup>79</sup>, assim, nem sempre consegue ter uma visão de todos os acontecimentos no processo. Nesse caso, saliento que, mesmo com todas essas características as quais fazem com que um processo teatral seja considerado um drama, existem diferenças significativas entre variados processos de drama. Tudo dependerá das perspectivas que o coordenador tenha em mente.

## 2.2 Arquitetura do Ciberespaço

Nessa pesquisa, busquei compreender a arquitetura do ciberespaço, enquanto um ambiente navegável e interativo, marcado por sua estrutura hipertextual e hipermídia, que possibilita escolhas e autonomia por parte do internauta em relação ao conteúdo. Foi a partir desses pressupostos que ocorreu a estruturação do primeiro e de partes do segundo encontro do drama-processo *Boca de Ouro, um drama suburbano*.

---

<sup>78</sup> Tradução de Beatriz Ângela Vieira Cabral. Texto original: “.Context-building action – Conventions which either ‘set the scene’, or add information to the context of the drama as it unfolds. .Narrative action - Conventions which tend to emphasize the ‘story’ or ‘what-happens-next’ dimension of the drama. .Poetic action – Conventions which emphasize or create the symbolic potential of the drama through highly selective use of language and gesture.

.Reflective action – Conventions which emphasize ‘soliloquy’ or ‘inner-thinking’ in the drama, or allow groups to review the drama from within the dramatic context”. (NEELANDS, 2000, p.06).

<sup>79</sup> Quando o coordenador assume papéis, é denominado de professor no papel (*teacher-in-role*). No item 2. 3, apresento uma reflexão sobre *roles e teacher-in-role*.

A navegação é uma das metáforas utilizadas para designar a relação do internauta com o ciberespaço. Como um barco que explora um mar cheio de ondas, ilhas e águas das mais diferentes tonalidades, o internauta explora o ciberespaço e as múltiplas possibilidades que há nele. A pesquisadora Murray (2003, p.84) destaca o espaço navegável como uma das propriedades essenciais da internet:

Os novos ambientes digitais caracterizam-se pela capacidade de representar espaços navegáveis. Os meios lineares, tais como livros e filmes, retratam espaços tanto pela descrição verbal quanto pela imagem, mas apenas os ambientes digitais apresentam um espaço pelo qual podemos nos mover.

A estrutura hipertextual da internet colabora para sua arquitetura navegável. O hipertexto é formado por *lexias* e *links* que permitem a passagem de um local para outro da rede apenas com um clique. *Lexia* é a parte do hipertexto em que o internauta se encontra, pode ser constituída por textos, vídeos, músicas etc. E os *links*, também denominados nós, são os responsáveis para que o internauta passe de uma *lexia* para outra, são eles que fazem com que a escrita do ciberespaço possa ser fragmentada (LEÃO, 2005).

Para a autora,

O hipertexto é um documento digital composto por diferentes blocos de informações interconectadas. Essas informações são amarradas por meio de elos associativos, os *links*. Os *links* permitem que o usuário avance em sua leitura na ordem que desejar. Além do modelo hipertextual baseado no binômio “elos & blocos de textos”, existem sistemas com outros tipos de estruturas interativas (relações, séries, série de Petri, etc.). Através dessas estruturas interativas, o leitor percorre a trama textual de forma única, pessoal. Um dos recursos que o usuário pode utilizar é o *search* (busca). Este recurso rastreia um extenso volume de informações em questão de segundos. (LEÃO, 2005, p. 15-16, grifos da autora).

Essa definição aponta o caráter navegável e pessoal das explorações no ciberespaço, uma vez que a estrutura hipertextual da internet possibilita sairmos de uma página, ou *lexia*, e irmos para outro ponto da rede, para isso basta clicarmos nos *links/nós*. Podemos navegar por diversos blocos de informações de forma não linear, buscar assuntos que são de nosso interesse, apenas digitando uma palavra ou frase em sites de busca (por exemplo, o *Google*) que uma infinidade de sites relacionados à informação desejada aparecerá. Nesse processo, é importante considerar que nem todas as notícias vinculadas a sites, blogs e redes sociais são verídicas, pois a internet possibilita que qualquer pessoa poste o que quiser na rede. Um exemplo disso acontece diariamente no *Facebook*, em que diversas informações são publicadas sobre um mesmo assunto, geralmente algo que está em voga no momento, muitas delas de fonte desconhecida, outras atribuídas a perfis falsos, dentre diversas possibilidades.

Notícias verídicas e falsas espalham-se na rede em questões de segundos. Por ser a navegação pessoal, caberá ao internauta dar ou não credibilidade às informações encontradas em seus trajetos pelo ciberespaço. Considero que, no caso de menores de idade, é importante que seus responsáveis observem os percursos trilhados por eles na internet. No entanto, essa é uma situação quase impossível de acontecer na prática cotidiana, visto que rapidamente se tem acesso a todo e qualquer tipo de conteúdo no ambiente virtual.

Outra importante definição de hipertexto é apontada por Lévy (2010, p. 33), segundo a qual:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Como podemos observar, o autor não restringe a análise do hipertexto aos computadores e ao ciberespaço. Considera que o processo humano de associação de palavras a outras palavras, imagens, conceitos, sensações etc. é uma forma de hipertexto. Cita, como exemplo, a palavra maçã que

[...] remete aos conceitos de fruta de árvore, de reprodução; faz surgir o modelo mental de um objeto basicamente esférico, com um cabo saindo de uma cavidade, recoberto por uma pele de cor variável, contendo uma polpa comestível e caroços, ficando reduzido a um talo quando o comemos; evoca também o gosto e a consistência dos diversos tipos de maçã, a granny mais ácida, a golden muitas vezes farinhenta, a melrose deliciosamente perfumada; traz de volta memórias de bosques normandos de macieiras, de tortas de maçã, etc. (LÉVY, 2010, p. 23).

Vários nós são acionados em nossa mente, ao ouvirmos uma palavra. Para cada pessoa um conjunto distinto de lexias serão desencadeadas em questão de segundos. A escolha delas será dada em função do contexto em que o ouvinte está inserido. Para alguns, maçã pode ser um fruto comestível, para outros, simboliza o pecado original cristão, já que “[...] apenas os nós selecionados pelo contexto serão ativados com força suficiente para emergir em nossa consciência.” (LÉVY, 2010, p. 23). De certa forma, esse processo acontece no ciberespaço, uma vez que a escolha dos caminhos de navegação a serem trilhados vai depender do contexto de cada internauta. Contexto esse formado por sensações e necessidades. Em alguns momentos, poderá navegar por uma rede social, à procura de notícias publicadas pelos amigos

virtuais ou não. Em outros, acionar uma conversa via *Skype*, que pode ser uma reunião de trabalho, um encontro amoroso, dentre tantas possibilidades. E, em instantes de desejo sexual, carência afetiva etc., uma visita a um site de encontros ou de vídeos eróticos.

Na continuidade da análise de determinados aspectos que constituem a arquitetura do ciberespaço, passo, então, a discorrer sobre o termo hipermídia. Assim como acontece com o hipertexto, esta se refere a uma associação de diversos conteúdos que são explorados em um ou mais endereços na rede, ampliando as possibilidades de navegação, posto que conseguimos acessar diversos recursos em uma mesma *lexia*. Hipermídia é definida por Leão (2005, p. 9) como:

[...] um tipo de escritura complexa, na qual diferentes blocos de informações estão interconectados. Devido a características do meio digital, é possível realizar trabalhos com uma quantidade enorme de informações vinculadas, criando uma rede multidimensional de dados. Essa rede, que constitui o sistema hipermidiático propriamente dito, possibilita ao leitor diferentes percursos de leitura.

Estas inúmeras informações apontadas pela autora são originárias de diversos recursos *multimídias*. Nesse momento, considero importante o entendimento do termo *multimídia*, que, em uma primeira análise, pode ser compreendido como sendo conteúdos oriundos de mídias diversas, tais como, TV, cinema, rádio etc. Entretanto, é preciso ampliar essa noção, acrescentando dois dados relevantes: o suporte que irá abrigar essas mídias e a digitalização. Em relação ao primeiro, Leão (2005, p.16) aponta o computador como sendo esse suporte, segundo ela, trata-se da “[...]incorporação de informações diversas como som, textos, imagens, vídeo, etc., em uma mesma tecnologia – o computador”. Nessa mesma direção, Junior (2004, p. 132) acrescenta mais um dado, qual seja, “[...] *multimídia* se amplia na direção de proporcionar não apenas a integração de todos os signos sob um mesmo suporte, mas de estabelecer uma base comum de tratamento, processamento e distribuição, via digitalização.” E é essa digitalização, presente na internet, que possibilita com que esses vários signos possam ser distribuídos em diversos locais da rede, uma vez que ela “[...] permite não só a característica de convergência relativa a determinado suporte, mas simultaneamente, a possibilidade dessas modalidades (ou *multimodalidades*) serem disseminadas em diversos canais ou plataformas *midiáticas*.”

Outro ponto que merece destaque é o fato de a hipermídia conter características tanto do hipertexto quanto da *multimídia*: “Hipermídia [...] é uma tecnologia que engloba recursos do hipertexto e *multimídia*, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes de um aplicativo, na ordem que desejar.” (LEÃO, 2005, p.16). Sendo assim, ela vai além da união

entre os dois termos, uma vez que é fruto da associação de características do hipertexto e da multimídia em um processo de difusão, por meio da internet.

Assim,

Hipermídia: é a modalidade surgida da convergência entre as características do hipertexto e da multimídia. Porém com navegação aberta, e capacidade, graças à digitalização, de ser disseminada em suportes e plataformas os mais distintos, criando o que denominamos de estado de disseminação e disponibilização hipermidiática. (JUNIOR, 2004, p. 134-135).

O hipertexto e a hipermídia fazem com que diversas possibilidades de navegação aconteçam. Em rede, podemos explorar uma arquitetura fragmentada e de fluxo, em que o internauta navega de um ponto a outro, tendo em cada parada uma possibilidade rica de exploração. Um espaço não linear, isto porque não conseguiremos voltar pelo mesmo caminho, pois em cada tentativa de volta ao ponto inicial, esse já não será mais o mesmo, visto que novos conteúdos e informações modificaram sua configuração. De um pequeno comentário à inserção de uma notícia, o ciberespaço está em constante mutação, por isso, as navegações nunca serão iguais, mesmo se duas pessoas partirem de um mesmo ponto (um site, por exemplo), elas traçarão caminhos distintos, devido às reconfigurações constantes a que a internet está sujeita.

Na estruturação do processo *Boca de Ouro: um drama suburbano* o entendimento sobre hipertexto e hipermídia estiveram presentes, mas considero importante ressaltar que não eram as diferenças entre eles que me interessava, mas selecionar aspectos em comum, tais como as lexias e *links*, as informações interconectadas, a pluralidade de possibilidades de navegações presentes em um determinado endereço da rede e a não linearidade dos trajetos trilhados. Procurei estabelecer nos encontros atividades em que diversos caminhos fossem percorridos, podendo ser distintos para cada participante. Caminhos esses que funcionavam enquanto lexias que possuíam autonomia em relação aos outros trajetos explorados durante o processo, mas que, de certa forma, estivessem interligados com o pré-texto. Foi assim na instalação (primeiro encontro) e na exploração dos envelopes (segundo encontro). O motivo que me levou a tomar a decisão de não delimitar diferenças entre hipertexto e hipermídia era que essa distinção não contemplaria as multiplicidades de perspectivas presentes no ciberespaço, que poderiam ser exploradas nas atividades do processo *Boca de Ouro*. Dessa forma, posso dizer que concordo com o seguinte pensamento de Leão (2005, p.16, grifos da autora): “[...] não farei qualquer distinção entre os termos *hipermídia* e *hipertexto*, pois,

dentro desta perspectiva, o fato de um aplicativo contar ou não com diferentes tipos de mídia é irrelevante.”

Outro ponto importante que pretendo destacar na arquitetura navegável do ciberespaço é o processo interativo. É preciso de um internauta que estabeleça relações com os conteúdos que se revelam diante de sua retina e/ou com outros internautas, e a partir daí, construa seus trajetos pelo ciberespaço. Por isso, Murray (2003, p. 85) destaca que a “[...] qualidade espacial do computador é criada pelo processo interativo da navegação.” Sem a interação, as lexias seriam uma espécie de painel estático, à procura de indivíduos que pudessem nutri-las constantemente, por meio de comentários, postagens de conteúdos, ou até visitas que não alterariam seus conteúdos, uma vez que essas visualizações fazem com que determinadas lexias não se tornem uma espécie de arquivo morto perdido no ciberespaço. Interagir em um jogo online requer do internauta diversas escolhas, por exemplo, se irá passar pelo Grande Portal e adentrar uma antiga construção, ou se ficará parado do lado de fora, contemplando os sons que ecoam de dentro, ou se, no seu supermóvel, continuará o percurso pelas ruas de uma grande cidade (simulada na tela de um computador). Interagir em uma rede social também requer decisões, uma vez que não conseguimos responder às diversas postagens que aparecem diariamente na *timeline* de nosso perfil. Muitas publicações passam despercebidas no *Facebook*, é preciso algum motivo para que possamos fazer a escolha de parar alguns minutos o processo de rolar a tela e interagir com determinado conteúdo, por meio de comentários, curtidas, compartilhamentos etc.

Sair de um local na rede e interagir com outros requer do internauta escolhas que estão em processo de fluxo entre o individual e o coletivo. Se a decisão por essa ou aquela navegação pode ser um ato individual, o processo o qual se estabelece durante ela é colaborativo, visto que é, em conjunto, que acontecem as criações no ciberespaço. Esse aspecto estabelece paralelos com o drama, que transita entre as decisões individuais e as coletivas. Tomar um posicionamento em jogo, com outros participantes, requer negociações entre todos os envolvidos. Um pouco da ideia de um e de outro contribui para as decisões e criações coletivas nos dramas-processos. Em *Boca de Ouro, um drama suburbano* busquei realizar atividades as quais propiciassem criações e explorações que transitavam entre o individual e o coletivo. Para isso, no primeiro encontro, explorei momentos que partiram de uma navegação individual para chegar às criações coletivas e, no segundo, atividades

marcadas por escolhas coletivas em relação aos espaços explorados e às criações que lá aconteceram<sup>80</sup>.

### 2.3 Virtual e roles

Quando era criança, criava mundos imaginários em minha mente. Personagens que me faziam esquecer um pouco do que era. A solidão do menino aprisionava-me em um mundo árido, no entanto, aprendi a me transportar para outros lugares, mais interessantes, onde não era eu, mas outro que continha algo que queria ser. Meus desejos, meus sonhos tinham vida naqueles momentos, em minha mente. Os personagens ao longo dos anos modificavam e me acompanhavam. Sem me conhecer, eu os concebia. Eles me ajudaram a entender o mundo a minha volta. Eram a busca do que eu queria ser.

Criei mundos virtuais em minha mente que me acompanharam por quase dez anos. O final da adolescência me fez despedir de cada um. Muitas dessas figuras imaginárias já tinham carreira estruturada no teatro, cinema e televisão. Já não precisava mais deles, e fiz-me acreditar na ilusão de que eles também não precisavam de mim. Às vezes, penso no que poderia ter acontecido com suas vidas, se nossa relação tivesse continuado, mas precisei abandoná-los para viver um pouco do que eles já tinham vivido.

Aprendi muito cedo que o virtual não é uma característica exclusiva do ciberespaço, na vida, mundos imaginários podem ser criados. Para Lévy (2011), o conceito de virtual, mesmo encontrando forte ressonância no ciberespaço, ultrapassa esse ambiente e se estende à vida cotidiana.

Dessa forma,

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes. (LÉVY, 2011, p. 15, grifos do autor).

Os personagens que habitavam minha mente eram de certa forma reais, pois continham pistas do ator que queria ser. Porém, não eram atuais, uma vez que suas histórias,

---

<sup>80</sup> Nos itens 2.4 e no Capítulo 3, apresento as problematizações relacionadas a algumas atividades de *Boca de Outro: um drama suburbano*, estruturadas, a partir do entendimento da arquitetura navegável do ciberespaço.

ou melhor, meus desejos e anseios não haviam se realizado durante minha infância. Somente na adolescência, comecei a trilhar, no teatro, caminhos semelhantes aos que havia construído para essas figuras. O desejo de ser ator que, durante anos, pertenceu a minha imaginação passou aos poucos a fazer parte do meu cotidiano. Segundo Lévy (2011, p. 20), a imaginação é um dos vetores presentes no processo de virtualização: “[...] imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são vetores de virtualização que nos fizeram abandonar a presença muito antes da informação e das redes digitais.”

O abandono da presença aponta para o desprendimento do aqui e agora. Em qual momento e lugar se encontram a nossa imaginação ou as nossas memórias? No tempo em que pensamos ou no tempo do que é pensado? Muitas vezes, torna-se difícil delimitar coordenadas físicas para o que se passa em nossa mente, ainda que esses pensamentos aconteçam no presente, podem ter elo com o passado, apontar para um futuro, ou estar em um presente que não é necessariamente o que é vivido no tempo real, visto que se trata da imaginação e memória, portanto, acontecimentos que existem “[...] em potência e não em ato” (LÉVY, 2011, p.15).

Acredito ser importante destacar que essa perspectiva do virtual também é uma constatação no ciberespaço:

Claro que é possível atribuir um endereço a um arquivo digital. Mas, nessa era de informações *on-line*, esse endereço seria de qualquer modo transitório e de pouca importância. Desterritorializado, presente por inteiro em cada uma de suas versões, de suas cópias e de suas projeções, desprovido de inércia, habitante ubíquo do ciberespaço, o hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Somente estes acontecimentos são verdadeiramente situados. Embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualiza-se, o imponderável hipertexto não possui um lugar. (LÉVY, 2011, p. 19-20, grifo do autor).

Considero necessário ressaltar que o virtual não se associa completamente a termos como ilusão ou falsidade. Ser virtual não é viver uma mentira. É a potência do vir a ser, que pode desestabilizar o já estabelecido, apontando para novas possibilidades.

Desse modo:

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui inclusive uma de suas dimensões maiores. O problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. (LÉVY, 2011, p.16).

Esse vir a ser contém em si mesmo um processo de criação, uma vez que o virtual se encontra em uma zona de problematizações. Diferente do possível, que já está constituído, a espera do tempo certo para se realizar, o virtual são as forças, tensões e problemáticas que envolvem uma entidade, que por si só tem a potência de gerar novas perspectivas: “[...] o virtual constitui a entidade: as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação.” (LÉVY, 2011, p.16).

Desde cedo, a criança conhece o mundo por meio do seu jogo simbólico, do seu faz-de-conta, de ser aquilo que não é no momento. Com isso, brinca de ser médico, juiz, feiticeiro etc. Ou seja, entra e sai desse mundo virtual, encontra algumas das respostas para o entendimento das relações que a envolve, na vivência com o jogo de alteridade.

O teatro, assim como o ciberespaço, é a possibilidade de que um mundo real continue encontrando ecos em um mundo virtual, e vice-versa. Ser o que eu não sou, e poder dizer o que penso, sem ser eu falando, sendo um papel, um *role*. Acrescento as palavras de Lévy (2011, p. 79) para ampliar esse pensamento: “[...] perseguimos o virtual porque nos leva para regiões ontológicas que os perigos ordinários não mais atingem. A arte questiona essa tendência, [...] porque busca num mesmo movimento uma saída do aqui e agora e sua exaltação sensual.”

### Os “eus” virtuais

Certa vez, observando meu perfil no *Facebook*, li a postagem de um dos quase quinhentos amigos que dizia algo mais ou menos assim: "queria ser como os meus amigos do face que são todos lindos e felizes." Levantei esse questionamento em uma tarde ensolarada com uma amiga de longa data, no entanto, não mais estava à frente do computador, mas imerso nas águas de uma piscina<sup>81</sup>.

Na ocasião, ela comentou algo que se assemelhava a essa postagem. Dos seus inúmeros amigos do *Facebook* que estavam viajando para praia. Das várias fotos de festa, em que seus colegas de trabalho aparecem felizes e bêbados, então, dizia, "como se na vida todos os problemas inexistissem." Pensei a respeito, e cheguei a uma conclusão quase óbvia de que se tratava de um recontar e de uma virtualização. Um processo em que cada um seleciona o que quer mostrar e esconder de si mesmo e do mundo a sua volta, em uma espécie de tentativa

---

<sup>81</sup> Não seria a piscina uma tentativa de recriar o mar, o rio, a cachoeira? Ou uma virtualidade minha, de reviver, no cerrado, a ilha?

que esses momentos encontrem potência para se perpetuarem. A era da reconstrução das realidades, via ciberespaço. O momento das várias reconfigurações do “eu” por meio das redes sociais: o baladeiro, o intelectual, o militante político, o *sexy appeal* etc. Gosto de pensar que as pessoas assumem “eus” virtuais.

Entre um mergulho e outro, minha amiga considerava o tema de nossa conversa próximo de uma falsidade e acusava a internet, como se ela fosse a grande vilã desse processo. Argumentei que, se existem culpados, é porque há um crime, e que talvez não fosse esse o caso. Ela fica perplexa pelo fato de as pessoas não se mostrarem como são na realidade. Enfim, não chegamos a um consenso, se é que ele possa existir. Continuamos o nosso banho de piscina, imersos pelo sabor do dissenso.

De volta à tela do computador, na arte de tecer uma tese, volto às indagações de uma tarde de sol, mas agora banhadas por teóricos que me auxiliam na incrível jornada de entender o movimento das águas, nesta pesquisa.

Será que fora das redes sociais, nesse mundo papável e fenomenológico, que possui odores e sabores, somos um só, uma única representação do eu? Aqui, remeto-me ao pensamento de Goffman (1985, p. 230, grifos do autor), quando analisa as várias manifestações do eu na vida social. Segundo ele, a consciência de que realizamos “[...] uma representação de nós mesmos para os outros não é nenhuma novidade. O que deveria ser acentuado, para concluir, é que a própria estrutura do “eu” pode ser considerada segundo o modo como nos arranjamos para executar estas representações.” Somos um eu que se desdobra em várias representações de si mesmo, dependendo do momento social e afetivo em que estamos vivendo. Representamo-nos de formas distintas, com o(a) namorado(a), no barzinho, na reunião de trabalho etc.

É um processo que vem sendo construído afetiva e socialmente e que, nas redes sociais, potencializa-se. Não se trata de uma nova realidade imposta pelo ciberespaço, mas uma necessidade do ser humano de se reinventar, de escolher o que mostrar e ocultar de si e do seu mundo. Configuração essa que encontra ressonâncias significativas na internet, devido à ausência do contato presencial entre pessoas e da possibilidade de um anonimato. Talvez aqui esteja a resposta para um dos questionamentos feitos no primeiro capítulo: as razões pelas quais os adolescentes que não participam de aulas de teatro criam vídeos e postam-nos, na internet. No momento em que realizam suas cibercriações, não existem olhares externos a observá-los, com isso, sentem-se livres para se expressarem. O olhar do outro não é perceptível, já que a visualização dos vídeos no *Youtube*, ou em outro endereço da rede, acontece em lugares em que o cibercriador não se encontra presente.

Vários são os momentos em que assumimos “eus” virtuais no ciberespaço. Além das redes sociais que, em determinadas circunstâncias, podem ser observadas enquanto vitrines, para a exibição das diversas facetas do “eu”, outros locais na internet apresentam essa configuração. Nos chat e bate papos de encontros, em que os indivíduos têm a possibilidade de assumir uma nova identidade, por meio da possibilidade de se ocultar, tecer tramas e inventar características pessoais e físicas. Nos jogos de papéis online (*role play game RPG*), em que o jogador cria avatares e adentra em mundos virtuais, por exemplo, os jogos *The Sims*<sup>82</sup> e *League of Legends*<sup>83</sup>. A diferença entre os dois jogos é que, no primeiro, os participantes criam vidas cotidianas e tecem relações com um mundo contemporâneo simulado. Já, no segundo, também conhecido como *lol*, os jogadores assumem papéis de guerreiros, com habilidades específicas, e formam equipes que lutam contra outras.

### **Roles em drama**

*Roles* são os papéis que os participantes assumem no drama. No drama-processo, todos os envolvidos - estudantes e coordenador/professor - estão em jogo, desenvolvendo diversos papéis. Após decidir o pré-texto, tema e contexto ficcional o coordenador terá que decidir quem os participantes serão no drama.

De acordo com, Bowell e Heap (2013, p. 12):

A atividade fundamental no drama está em assumir um papel - imaginando que você está andando na pele de outra pessoa e explorando uma situação através dos olhos dessa pessoa. Tendo selecionado um contexto dramático - as circunstâncias ficcionais do drama - o professor agora precisa de “pessoas” que, decidam sobre os seus papéis, isto é, as pessoas que os alunos vão se tornar no drama. Ele vai precisar assegurar que as pessoas que ele escolhe são encontradas no tempo e no lugar do contexto e terão uma “razão” apropriada para se envolver com o tema. Porque *teacher-in-role* é um aspecto fundamental do *process drama*, o professor também terá que decidir sobre qual o papel que ele vai tomar no drama<sup>84</sup>. (Grifos do autor).

<sup>82</sup> Criado em 2000 por William Wright, o jogo tem as versões offline e online, sendo que a primeira obteve mais sucesso entre os jogadores. Site do *The Sims Brasil*, disponível em: <[https://www.thesims.com/pt\\_BR/](https://www.thesims.com/pt_BR/)>. Acesso em: 16 abr. 2015, às 10:02. Fonte das informações, disponível em: <[http://pt-br.sims.wikia.com/wiki/Will\\_Wright](http://pt-br.sims.wikia.com/wiki/Will_Wright)>. Acesso em: 16 abr. 2015, às 09:32.

<sup>83</sup> Jogo popular entre os adolescentes e jovens. Em uma das escolas parceiras do PIBID Subprojeto Teatro UFU, a Escola Estadual de Uberlândia, encontrei vários estudantes que jogavam *League of Legends*. Site oficial do jogo no Brasil, disponível em: <<http://br.leagueoflegends.com/>>. Acesso em: 16 abr. 2015, às 10:25.

<sup>84</sup> Texto original: “The fundamental activity in drama is taking on a role - imagining that you are walking in the shoes of someone else and exploring a situation through that person's eyes. Having selected a dramatic context - the fictional circumstances of the drama - the teacher will now need to 'people' it by deciding upon the roles, that is to say the people that the students are going to become in the drama. She will need to ensure that those she chooses are found in the time and place of the context and will have an appropriate 'reason' for engaging with the theme. Because teacher-in-role is a fundamental aspect of process drama, the teacher will also have to decide on which role she is going to take in the drama” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 12).

Quando o coordenador/professor está vivenciando papéis, durante o drama, damos o nome de *teacher-in-role*. Um professor, ao desempenhar um papel (*teacher-in-role*), tem a possibilidade de acessar caracterizações mais detalhadas. Importa-me aqui destacar a abordagem de Cabral (2008a, p. 42) sobre *teacher-in-role*:

Professor-personagem foi minha tradução para *teacher-in-role*, [...] decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para “professor-no-papel” (social). Porém dentro do conceito de *teacher-in-role* estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (Grifos da autora).

Em *Boca de Ouro*, desempenhei papéis juntamente com os estudantes. Fui coordenador de uma equipe de investigação criminal, no primeiro episódio, e de uma equipe de televisão, no segundo. Assim, desenvolvemos, eu os participantes do processo, a maioria das atividades desempenhando papéis. Importa-me destacar que a perspectiva do professor no papel altera a dinâmica do processo, pois determinadas instruções são compartilhadas, quando ele estiver desenvolvendo seu *role*: “Quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem.” (CABRAL, 2006, p. 20). Além disso, o fato de estar em jogo, juntamente com os estudantes requer do coordenador desafios, pois as informações referentes ao processo que irá desenvolver precisam ser coerentes com o papel vivenciado. De acordo com Cabral (2006), é importante pensar no status do papel que o professor irá ocupar no processo, podendo ser alto, intermediário ou baixo. A escolha de um ou outro status dependerá da turma com qual está trabalhando e com os encadeamentos das atividades e episódios. Exemplos de possibilidades de status: “*Status* alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc. *Status* intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc. *Status* baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc.” (CABRAL, 2006, p. 21).

Além dos diferentes status, outro ponto importante a ser destacado no trabalho com os papéis são as funções, presentes nos *roles*, por parte do coordenador e dos estudantes. Autores, como O’Neill (1995), Howell e Heap (2013), caracterizam os *roles* como sendo as funções que os participantes ocupam no drama, mediante o contexto ficcional estabelecido e as atividades propostas. Essa função geralmente é definida pelo coordenador e desenvolvida por quem vivenciará o *role*. Para exemplificar esse argumento, discorro sobre passagens do

drama-processo *Em busca da terra do nunca*, realizado com crianças da Escola Municipal Presidente Itamar Franco, nas atividades do Subprojeto Teatro PIBID do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Antes do início de um dos episódios, o professor<sup>85</sup> disse para os participantes que todos assumiriam papéis de marinheiros, inclusive ele, que seria o capitão e, logo em seguida, iniciaram as atividades. Nelas, os marinheiros tinham a função de resgatar um dos garotos perdidos, aprisionado pelo Capitão Gancho. Para isso, precisavam decifrar alguns enigmas durante a jornada.

As respostas dos participantes que estão em papel (*role*) às situações e atividades presentes em um processo não são predeterminadas e/ou planejadas anteriormente por eles ou pelo coordenador. Acontecem de forma espontânea, por meio da interação com o processo. Destaco, ainda, que a valorização da espontaneidade dos participantes, ao responderem os questionamentos propostos durante um drama é uma das contribuições do trabalho de Dorothy Heathcote, segundo O'Neill (1995).

Creio ser importante salientar a distinção entre *roles* e atuação. Segundo O'Neill (1995), o termo atuação não é o mais utilizado para descrever os papéis que o coordenador e os participantes assumem no drama, visto que a atuação pode ter qualidades focadas no exibicionismo que foge aos propósitos educacionais. Já os *roles* proporcionam aos participantes ser eles mesmos, porém comportando-se, de acordo com uma determinada situação ficcional. Perspectiva essa que aponta para a semelhança entre *roles* e os “eus” virtuais presentes no ciberespaço. Em ambos, os participantes associam características pessoais com algumas elaboradas, mediante a possibilidade de ser alguém que o jogo lhe propõe e, ao mesmo tempo, não anulando o que se é. No caso do drama, esse jogo se dá, a partir da ficção que está sendo tecida, por intermédio da investigação de um determinado pré-texto; e, no caso da internet, da reconstrução do “eu” por meio do movimento de revelar ou ocultar fragmentos do cotidiano, presentes muitas vezes em redes sociais e sites de relacionamento, em uma tentativa de construção de um “eu” que se queria ser.

*Role* não é um personagem que será desenvolvido durante o processo, uma vez que não existe um trabalho prévio de construção de personagens, por meio da elaboração de características físicas, construções psicológicas etc. Ao assumir um papel, o participante vive uma identidade fluida, como afirma O'Neill (1995, p. 74)<sup>86</sup>: “Suas identidades individuais são necessariamente mais fluidas e menos previsíveis do que as dos personagens minuciosamente

---

<sup>85</sup> Professor supervisor do PIBID Subprojeto Teatro na escola, José Luiz Filho. Além dele, o processo contou com a participação de seis bolsistas do Curso de Teatro UFU.

<sup>86</sup> Todas as traduções das citações de O'Neill (1995), nessa tese, são de minha autoria.

definidos com antecedência. O relacionamento entre os participantes e os diferentes papéis que adotarem no drama é flexível.”<sup>87</sup> Um estudante, no drama-processo, não irá interpretar um detetive, mas vai se colocar na situação de um detetive e se relacionar com outros participantes em situações similares.

Assim sendo,

É através de nossos encontros com outras pessoas que afirmamos o nosso senso de *self* no mundo real, e o mesmo é verdade no mundo imaginado do drama processo. Até mesmo o tipo mais limitado e funcional de tomada de papel [*role talking*] exigirá um certo grau de auto-transcendência, algo que vai além do real aqui e agora. Participantes em *roleplay* são simultaneamente uma audiência para seus próprios atos e observadores das consequências desses atos. Sua compreensão do comportamento humano é objetivada através da linguagem e gesto e está disponível tanto para a reconstrução e reflexão. [...] Através do teatro e do processo de drama podemos nos reinventar, descobrir o que podemos ser. (O’NEILL, 1995, p. 80, grifos da autora)<sup>88</sup>.

Em muitos casos, é o que acontece, quando trabalhamos com não atores, mesmo que o conceito de papel não seja acionado. Entre crianças e adolescentes, há uma empatia em relação a um ser o outro e, ao mesmo tempo, ser eles mesmos. E o drama possibilita que isso aconteça, por intermédio de um processo coletivo de descobertas, em que o participante age e observa suas ações e as dos outros.

Acredito ser necessário ressaltar que o *role* não nega a teatralidade, ao contrário, muitas vezes, utiliza de elementos da linguagem teatral para realçar determinadas características do papel a ser desempenhado: um nome; figurino; acessórios; iluminação; formas de expressar corporalmente, distintas daquelas das relações cotidianas etc. Por mais que *roles* e personagens sejam termos distintos, há similaridade entre ambos, já que as fronteiras as quais os separam são tênues. Dentre essas similaridades, destaca-se o fato de ambos trabalharem no campo da ficção, ou seja, “[...] exigem a mesma capacidade básica de projetar em uma variedade de situações fictícias, fingindo ser alguém ou algo diferente de si

---

<sup>87</sup> Texto original: “Their individual identities are necessarily more fluid and less predictable than those of characters minutely defined in advance. The relationship between the participantes and the diferent roles they adopt in the drama is flexive” (O’NEILL, 1995, p.74).

<sup>88</sup> Texto original: “It is through our encounters with others that we affirm our sense of self in the real world, and the same is true in the imagined world of process drama. Even the most limited and functional kind of role taking will demand some degree of self-transcendence, something that goes beyond the actual here and now. Participantes in roleplay are simultaneously an audience to their own acts and observers of the consequences of these acts. Their understanding of human behavior is objectified through language and gesture and is available for both reconstruction and reflection. [...] Through theatre and process drama we can reinvent ourselves, discover what we may be” (O’NEILL, 1995, p. 80).

mesmo.” (O’NEILL, 1995, p.78)<sup>89</sup>. Ainda que o trabalho de construção de personagens não seja o foco do *role*, há casos em que o coordenador se insere no jogo enquanto um personagem. Nesses casos, laboratórios, ensaios e caracterizações detalhadas são acionadas para compor o personagem que pretende inserir no processo. Em um drama com base em um texto dramático, um determinado personagem poderá surgir com o intuito de trazer pistas em relação ao pré-texto investigado, de ampliar os referenciais teatrais dos alunos, trazer um impacto maior ao processo, dentre outras possibilidades. Como exemplo, aponto o processo *Da Ambição à loucura*, baseado no pré-texto *Macbeth*, desenvolvido por Biange e Heloise Baurich Vidor com alunos da graduação em Teatro da UDESC. Nele, segundo Vidor (2011), as duas professoras dividiram-se na perspectiva da inserção no processo, uma enquanto *role* e outra enquanto personagem. Biange desenvolveu os *roles* de bruxa, mensageira e governanta dos Macbeths e Heloise B. Vidor trabalhou com o personagem da Lady Macbeth.

Desse modo,

Apesar de serem intervenções pequenas da personagem, me pareceu fundamental que a composição fosse elaborada, pois estas intervenções teriam um papel chave para o estabelecimento da atmosfera dramática junto aos participantes, além de estabelecerem o contraste entre o personagem e o papel social. (VIDOR, 2011, p.81).

No exemplo acima, cada professora optou por uma das perspectivas, mas pode acontecer de, em um mesmo processo, o coordenador inserir-se enquanto um papel e um personagem. Em relação aos estudantes, considero importante destacar que, no drama, eles desenvolverão papéis. Mas pode acontecer que o trabalho proposto no jogo dos papéis apresente nuances que o aproxime de um trabalho de construção de personagem:

[...] se por um lado, o drama propõe a criação de papéis e não a construção de personagens, por outro lado, ao propor os papéis depois de um minucioso trabalho de identificação e construção do contexto, estes o reproduzem com mais nitidez e detalhes, e em decorrência delineiam possíveis personagens. É possível observar que ao término de um trabalho, alunos de ensino fundamental que trabalharam com papéis coletivos durante o processo, construíram personagens sem que para isto tivessem se concentrado em exercícios específicos ou que lhes fosse proposto construí-los intencionalmente. (CABRAL, 2010, p.6).

---

<sup>89</sup> Texto original: “require the same basic ability to Project into a variety of fictional situations by pretending to be someone or something other than one’s self” (O’NEILL, 1995, p.78).

Se acontecer de personagens surgirem, ao longo do processo, isto não é um impedimento para que o drama continue, visto que drama é teatro, e o personagem é um dos possíveis caminhos em processos de criação teatral. Outro ponto relevante, apontado na citação acima, é que, geralmente no drama-processo, os papéis são trabalhados de acordo com uma perspectiva coletiva. São formados grupos que assumem determinados papéis. Por exemplo, em algumas atividades do segundo encontro de *Boca de Ouro*, todos eram membros de uma equipe de televisão. Porém cada um criou detalhes específicos para o seu papel. Ou seja, nenhum deles pensou e agiu igual ao outro, tinham suas individualidades respeitadas e valorizadas.

Portanto,

Esta transformação e a ampliação das possibilidades do papel estão bem estabelecidas no drama processo, em que um papel pode ser desempenhado por uma única pessoa ou por todos no grupo simultânea ou consecutivamente, e onde as ideias abstratas ou sentimentos podem ser apresentadas ou interpretadas (para exemplo, na utilização de quadros). Personagens em processo de drama tendem, pela natureza da atividade, a ser membros de um determinado grupo, e essa orientação no grupo fornece sua perspectiva inicial sobre o acontecimento dramático que se desdobra. (O'NEILL, 1995, p. 74)<sup>90</sup>.

No drama-processo, existem momentos em que os participantes não estão desempenhando papéis, e outros, em que todos estão vivenciando um determinado papel. O'Neill (1995, p. 78) sugere utilizarmos, para essa última perspectiva, o termo *roleplay*: “Professores de drama, por vezes, acham que seria útil para empregar os termos *roleplay* ou *role drama* para indicar que parte de seu trabalho que tem a ver com a criação de papéis e situações fictícias”.

## **2.4 Primeiro episódio - *Boca de ouro, um Drama Suburbano***

*Boca de Ouro* foi o primeiro drama-processo que desenvolvi. Compreendi, na prática, as várias possibilidades desse método. Trabalhei, em um primeiro momento, com o entendimento da arquitetura da internet. Só a partir de então, é que ocorreram as configurações dos dois encontros. De acordo com essa perspectiva, os pontos desenvolvidos

---

<sup>90</sup> Texto original: “These transformations and the expansion of the possibilities of role are well established in process drama, where a role a role may be played by a single person or by everyone in the group simultaneously or consecutively, and where abstract ideas or feelings may be presented or interpreted (for example, in the use of tableaux). Characters in process drama tend, by the nature of the activity, to be members of a particular group, and this group orientation provides their initial perspective on the unfolding dramatic event” (O'NEILL, 1995, p.74).

foram: o ato de navegar; o tema explorado, a questão dos vários “eus” que o sujeito assume no ambiente virtual e na sua realidade; a liberdade de escolha no momento da navegação; as relações entre os elementos do hipertexto - as *lexias* e *links/nós* - e as tarefas propostas. Além da associação entre drama e ciberespaço, os objetivos desse processo estavam associados ao desenvolvimento de alguns elementos teatrais, quais sejam: construção de uma dramaturgia em processo, jogo dos papéis (*roles*) e a exploração de espaços navegáveis. Investigados por meio do encadeamento de episódios que exploravam as várias nuances da figura Boca de Ouro.

Concomitantemente, a esses aspectos trabalhados, a internet enquanto elemento concreto se fez presente no último encontro, por meio de mensagens de áudio de dois atores<sup>91</sup> que se faziam passar por Boca de Ouro, via *WhatsApp Messenger*; reportagem fictícia de jornal sobre a morte do Boca de Ouro postada em uma rede social dos participantes; e um perfil do Boca de Ouro no *Facebook*<sup>92</sup>.

Nesse drama-processo, naveguei por três estados brasileiros e quatro universidades, conheci pessoas, troquei ideias e experiências. O primeiro porto foi Florianópolis (SC), em 2012, no início do doutorado, quando realizei estágio docência no componente curricular Metodologia do Ensino do Teatro e da Arte II no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O processo foi longo, durou seis encontros, de duas horas cada, os quais se desenvolveram, ao longo de seis semanas. No final, percebi a necessidade da redução de algumas atividades para as novas versões, posto que havia repetições de propostas, o que fez com que o pré-texto investigado se diluísse, a partir da metade do processo. Os alunos eram estudantes da segunda fase do curso, jovens com idade entre 18 a 30 anos. Nesse drama, tive o acompanhamento da professora Beatriz Ângela Vieira Cabral.

Depois do processo realizado na UDESC, fiquei dois anos sem colocar a embarcação no mar, pois era preciso entender as águas que sustentavam a nau. Nesse período, passei a estudar alguns textos, publicações em língua inglesa sobre o drama. Além disso, as conversas informais com Biange - muitas delas em seu apartamento, em que ela contava um pouco sobre os processos desenvolvidos por Dorothy Heathcote que acompanhara, por exemplo, o caso de

---

<sup>91</sup> No processo realizado na UFGD, o ator Lucas Nasciutti gravou os áudios do Boca de Ouro, e no processo realizado na UFU, o ator Eduardo Gasperin.

<sup>92</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/boca.deouro?fref=ts>>. Acesso em: 11 abr. 2015, às 15:38.

Mary Morgan<sup>93</sup> (CABRAL, 2008b) - foram essenciais para que meu entendimento sobre o tema se alargasse.

Então, em 2014, Boca de Ouro retoma sua viagem, em busca de outros horizontes e novas configurações para os episódios. Parte rumo ao Estado do Mato Grosso do Sul, e no intervalo de dez dias, dois processos acontecem.

Segundo porto: graduação em Teatro e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A convite da Professora Christiane Araújo, realizei um encontro de drama com os alunos em um período de quatro horas. Ao contrário do que aconteceu anteriormente, o período destinado para o processo foi curto, uma vez que a oficina teve duração de apenas um dia. Sobre essa questão, destaco um argumento já levantado anteriormente, a importância de haver um intervalo entre um encontro e outro, para que o coordenador possa pensar a respeito das respostas dos participantes, em relação às atividades propostas. A partir das duas experiências (UDESC e UEMS), percebi que as próximas versões do drama-processo *Boca de Ouro* deveriam acontecer em dois encontros, sendo que o intervalo entre eles deveria ser de uma semana. Esse período foi estabelecido, porque pretendia inserir elementos, via internet, nos dias que separavam os encontros.

Terceiro porto: graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os encontros ocorreram no componente curricular Teatro, Escola, Corpo, Movimento e Voz I, a convite do professor da disciplina, Eduardo Gasperin, no Núcleo de Artes Cênicas (NAC). Durante duas aulas, foram desenvolvidos dois encontros, um em cada semana.

Na continuação da navegação, volto para Uberlândia, onde Boca de Ouro atraca no seu quarto porto: graduação em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no componente curricular Pedagogia do Teatro II. Novamente, o processo contou com dois encontros, semelhantes aos que foram desenvolvidos na UFGD. Por mais semelhanças que houvesse entre as atividades, nenhum dos dois últimos processos foram iguais, pois as respostas dos participantes em cada local foram diferentes. Nessas idas e vindas, aprendi que um dos elementos centrais para o condutor de um drama-processo é a escuta. Ouvir, ver, reagir a todas as respostas dos participantes em relação às atividades desenvolvidas.

---

<sup>93</sup> O tema desse processo é descrito por Beatriz Cabral (Biange) da seguinte forma: “Mary Morgan, garota de 15 anos, é seduzida pelo filho do patrão, esconde a gravidez para não perder o emprego e mata o filho após o parto. Foi enforcada no País de Gales, em 1805. As crianças iniciam o processo como investigadores do mistério, envolvendo duas lápides de Mary Morgan, em um mesmo túmulo, uma diz: ‘Aqui jaz Mary Morgan, enforcada em 1805’; a segunda diz: ‘Aquele que jamais pecou, atire a primeira pedra. Esta é uma homenagem de Presteigne a Mary Morgan, jovem que sofreu morte dolorosa em 1805’. A história de Mary Morgan, investigada e publicada pela jornalista Jennifer Green, *The Morning of her Day*, respondeu à solicitação da escola, segundo a qual deveria ser focalizados os temas como gravidez precoce e morte”. (CABRAL, 2008b, p. 27-28).

Nessa tese, analiso a estrutura realizada na UFU, visto que esta continha todas as modificações que julguei necessárias, após avaliar os processos anteriores. As comparações entre essa estrutura e a da UFGD constam em notas de rodapé. Em relação às imagens apresentadas, optei por inserir fotos dos quatro portos. Na sequência, apresento a análise da estrutura final do primeiro encontro<sup>94</sup>, em que os episódios foram elaborados, a partir do entendimento do ciberespaço, em relação direta com os apontamentos levantados, nesse capítulo. O segundo encontro será analisado no terceiro capítulo, momento esse no qual elementos concretos do ciberespaço - *Facebook* e *WhatsApp* - estiveram presentes.

### **Texto enquanto pré-texto**

Esse drama-processo teve como pré-texto a peça teatral *Boca de Ouro* (1985), escrita pelo dramaturgo Nelson Rodrigues. A ideia inicial surgiu no segundo semestre de 2012, quando da disciplina de pós-graduação Prática Teatral como Pesquisa<sup>95</sup> em que um dos conteúdos era o drama. Nela, a professora Beatriz Ângela Vieira Cabral pediu para que os discentes criassem uma estrutura de drama<sup>96</sup>, na qual, o pré-texto fosse uma obra de Nelson Rodrigues. Isso se deu, pois, naquele ano, era o centenário de nascimento do autor.

Escrita em 1959, a peça descreve uma figura lendária do subúrbio carioca. Amado e odiado, Boca de Ouro é apresentado ao leitor pelas memórias e imaginação de outros personagens, principalmente de sua ex-amante D. Guigui. O único momento em que o leitor entra contato com o próprio Boca é na primeira cena. Nela, o protagonista pede ao dentista que arranque todos os seus dentes saudáveis e os substitua por uma dentadura de ouro. A partir desse momento, ele passa a ser considerado uma figura mitológica, uma espécie de deus asteca. Líder do jogo do bicho, assassino implacável e amante sensual, busca eternizar sua figura, por meio do ouro, não só o presente na sua boca como também o de um possível caixão, que, segundo a lenda, estava sendo construído com as alianças das mulheres que traíram seus maridos com ele.

Quem foi Boca de Ouro? Isso não é revelado pelo autor. São enquadramentos, fragmentos, que permitem perceber diferentes visões do protagonista. Por meio dos relatos de D. Guigui, impulsionados pelos jornalistas, que buscam o melhor enquadramento, o qual

---

<sup>94</sup> O primeiro encontro, além das duas Universidades citadas, também esteve presente na estrutura desenvolvida na UDESC e UEMS. E o segundo apenas na UFGD e UFU.

<sup>95</sup> Disciplina optativa do Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>96</sup> Nessa disciplina havia quatro alunos. Cada um de nós escolhemos uma peça de Nelson Rodrigues e criamos uma estrutura de drama. As peças escolhidas foram: *Vestido de Noiva* (Rodrigues, 1981); *Valsa nº 6* (Rodrigues, 1981); *Boca de Ouro* (Rodrigues, 1985); *A falecida* (Rodrigues, 1985).

resultará na melhor notícia para retratar Boca, temos dimensões distintas do personagem, conforme é descrito em uma das rubricas da peça:

De ato para ato, mais se percebe que “Boca de Ouro” pertence muito mais a uma mitologia suburbana do que à realidade normal da Zona Norte [do Rio de Janeiro]. Cada versão de D. Guigui é uma imagem diferente dos mesmos fatos e das mesmas pessoas. (RODRIGUES, 1985, p. 312, grifo do autor).

Assim como na peça de Nelson Rodrigues, em que a identidade de Boca é móvel, nesse drama-processo, a mobilidade em torno dos diversos “eus” desse personagem foi o tema escolhido que norteou as escolhas das atividades teatrais. Os participantes puderam formar e transformar a imagem de Boca. Cada episódio tinha a função de oferecer diversas facetas que levariam a vários ângulos e enquadramentos. Essa escolha de pré-texto teceu paralelo com os “eus” virtuais presentes na internet, em que um internauta tem a possibilidade de criar várias representações de si mesmo em diversos locais da rede. A diferença é que, no caso desse drama, a criação desses vários “eus” cabia aos outros, no caso, aos participantes do processo.

Trabalhar um texto dramático enquanto pré-texto no drama apresenta algumas especificidades. A primeira delas refere-se ao fato de que esse texto serve para estimular as propostas a serem exploradas pelos participantes. Ou seja, não se trata de uma montagem na íntegra ou uma adaptação de uma peça teatral, mas de um suporte para a criação que se dá em processo. Em *Boca de ouro, um drama suburbano*, as situações presentes no texto e o tema nortearam a elaboração das atividades e as investigações dos participantes.

Outro ponto a ser levado em consideração é o fato de os participantes conhecerem ou não o texto antes de o processo se iniciar. No caso em questão, os estudantes não conheciam o texto, isto possibilitou total liberdade de investigação, a qual revelou a necessidade de inserir, ainda no primeiro encontro, diversas informações oriundas do texto, como forma de contextualizar aspectos da obra.

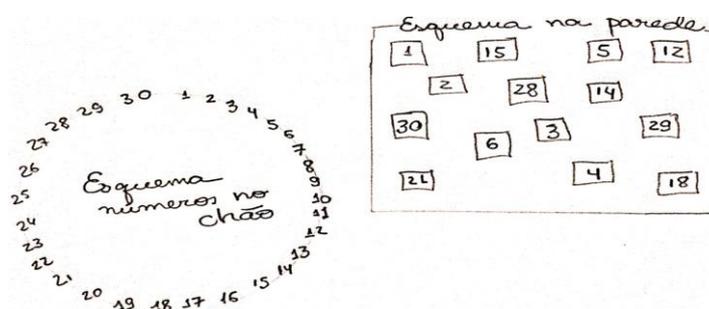
Problematizei com os alunos da licenciatura em teatro da UFU, a respeito de um aspecto que justificasse o trabalho de um texto como pré-texto, isto é, a educação estética, a qual aconteceria, a partir da ampliação de referenciais culturais de adolescentes e jovens, por meio da vivência de experiências teatrais, impulsionadas por obras literárias ou dramáticas. Porém, para que isso acontecesse, seria necessário que aspectos destas obras, relevantes para a investigação, fossem contextualizados, por meio de fragmentos do texto e/ou exploração de situações presentes na obra.

## O encontro dos papéis

Nesse primeiro encontro, foram desenvolvidos episódios que exploraram o contexto da peça e os seguintes temas: a relativização da verdade e as várias facetas de Boca de Ouro. O primeiro movimento foi o de selecionar dois locais, sendo um para o primeiro e último episódio, e o outro, para os episódios que aconteceram entre estes. Foi preciso dividir a sala do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, denominada Encenação, uma vez que não havia duas salas disponíveis, pois, no dia e horário em que o processo aconteceu, todas estavam ocupadas com aulas e grupos de pesquisas<sup>97</sup>.

No primeiro episódio, denominado *O encontro dos papéis*, trabalhamos no primeiro espaço, em que foi criado o gabinete de reuniões de um instituto de criminalística. Informei aos participantes que todos desenvolveriam papéis relacionados a uma característica presente em um dos números que deveriam escolher. Havia folhas sulfites nas quais foram digitados números de um a trinta. Os lugares foram escolhidos aleatoriamente, visto que não precisavam seguir a ordem numérica. Em seguida, buscavam o correspondente numérico que estava fixado na parede em cujo verso havia a característica do *role*.

Figura 11 – Esquema desenvolvido no primeiro episódio



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

A numeração dos lugares era superior à quantidade de participantes, e esse dado foi proposital. Pretendia fazer paralelos com o espaço navegável do ciberespaço. O internauta ao percorrer lexias/páginas, por meio do acesso a *links*, muitas vezes, não sabe o que irá encontrar nessa navegação. Planejei três agrupamentos os quais eram compostos por participantes que desempenhavam funções sociais específicas, que nortearam as interações com as situações propostas durante o episódio, a saber:

<sup>97</sup> Na UFGD, foram utilizadas duas salas, uma ao lado da outra.

- Grupo de peritos: quatro peritos criminais; quatro detetives; dois neurologistas; e dois psicólogos;
- Grupo de representantes políticos: três vereadores; três assistentes do prefeito; três secretários municipais (tinham que escolher uma secretaria);
- Grupo de outros moradores: um agropecuarista; um fazendeiro; três pessoas da sociedade (socialites); três empresários; e um padre ou pastor;

No início do primeiro episódio, tudo foi surpreendente para os participantes e para mim que havia escolhido as características. Antes de começar o jogo dos papéis, não sabia quais *roles* iriam estar presentes no processo, posto que suas características somente seriam reveladas, quando as folhas de papel sulfite fossem viradas. Creio ser importante destacar que ocorreu a predominância de membros relacionados ao poder público, dado este que afetou a forma como ocorreram as navegações<sup>98</sup>.

Assim que os participantes conheceram as características do seu *role*, comuniquei-lhes que meu papel seria de um investigador criminal. Então, pedi a todos que se direcionassem para um dos cantos da sala, onde havia uma arara com roupas e acessórios, tais como, paletós, lenços, vestidos, camisas, calças, saias etc. Deveriam escolher figurinos que ajudassem na caracterização do *role*. Em seguida, informei-lhes que, a partir do instante em que se sentassem nas cadeiras, o jogo de papéis seria iniciado e só finalizaria com o término do encontro.

Ao iniciar o jogo de papéis, na função de *teacher-in-role*, apresentei-me como Tom Smitti<sup>99</sup>, investigador criminal vindo da cidade de São Paulo. Aos poucos, fui passando o contexto ficcional, que era amplo, para os participantes, por meio de instruções ao longo dessa primeira parte. Como estava desempenhando o papel de Tom Smitti, essas instruções foram dadas em primeira pessoa, conforme trecho, a seguir:

Boa noite, como já sabem meu nome é Tom Smitti. O motivo pelo qual os convoquei até aqui, relaciona-se ao fato de que já faz sete anos que acontecem assassinatos de mulheres no Rio de Janeiro, a princípio, e depois em outras localidades do Brasil. Esses assassinatos possuem uma característica em comum: retira-se da vítima o ouro que ela possui, tais como, anéis, colares, brincos etc. Todos esses crimes foram atribuídos a Boca de Ouro. Porém, ninguém, até esse momento, conseguiu provas que liguem esses assassinatos a figura de Boca. Há alguns anos, trabalho nesse caso. O

---

<sup>98</sup> Na UFGD, houve certo equilíbrio entre os papéis relacionados a membros da alta sociedade douradense e especialistas criminais.

<sup>99</sup> Em cada processo que participo, enquanto *teacher-in-role*, utilizo como primeiro nome Tom, ou variações, como Toinho, e crio novos sobrenomes.

que me trouxe até essa cidade foi o fato de Boca de Ouro ter sido visto pela última vez, aqui. Nesse instante, inicio nova investigação. Para isso, convidei os melhores profissionais da área de desvendar crimes e entender a mente de um assassino. Mas o prefeito da cidade, que está apoiando financeiramente a investigação, decidiu enviar representantes do governo e algumas pessoas da sociedade, curiosos que, de certa forma, controlam o poder político na região<sup>100</sup>.

Para melhor contextualização, elaborei um quadro com algumas folhas fixadas na parede e, a partir dele, montei o contexto ficcional, acima descrito, que foi passado para os participantes. Para tanto, inspirei-me em seriados de investigação criminal, em especial, a série norte-americana *CSI: Crime Scene Investigation*<sup>101</sup>. Abaixo, apresento um esquema que se aproxima do que foi realizado.

Figura 12 – Esquema Boca de Ouro



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Logo em seguida, foi feita a exploração dos papéis dos participantes, quando solicitei a cada um que apresentasse seu *role*, estimulando todos a fazerem perguntas. Essa proposta fora elaborada, a partir da convenção dramática *hot-seating*, em que “[...] um grupo, trabalhando com ou sem papel, tem a oportunidade de entrevistar uma ou mais pessoas que estão nos papéis.”(NEELANDS, 2000, p.32)<sup>102</sup>. Nessa atividade, os questionamentos eram feitos, com o intuito de ajudá-los no desenvolvimento dos *roles*.

<sup>100</sup> Destaco, em forma de recuo, o contexto ficcional passado para os participantes. Nesse texto, refiro-me ao meu *role* Tom Smitti, em primeira pessoa, com o objetivo de tentar recriar o clima ficcional estabelecido no encontro.

<sup>101</sup> Sobre o *site* do canal CBS, que exibe a série no EUA, Cf.: <<http://www.cbs.com/shows/csi/>>. Acesso em: 20 abr. 2015, às 10:15.

<sup>102</sup> Tradução minha. Texto original: “A group, working as themselves or in role, have the opportunity to question or interview role-player (s) who remain 'ins character'.” (NEELANDS, 2000, p.32).

Considero que esse momento possibilitou a imersão dos participantes nas atividades que estavam por vir, mediante as primeiras relações estabelecidas entre os *roles*. Surgiram algumas interações e conflitos durante essa atividade, por exemplo: um participante que recebera a característica de assistente do prefeito dizia ter ligações íntimas com uma das socialites local - uma garota que já havia apresentado seu papel. A partir de então troca de olhares entre eles começou a ser estabelecida; uma participante que desempenhava o papel de neurologista não conseguia responder a maioria das perguntas sobre sua profissão. Fora um equívoco da minha parte não ter dado características mínimas para desenvolverem seus papéis. No entanto, a falta dessas características gerou tensões entre os *roles*, pois muitos começaram a achar estranho, por exemplo, o fato de a participante não ter tais conhecimentos, a respeito daquela profissão. Desse modo, o seu papel passou a ser o de uma possível pessoa relacionada ao Boca de Ouro, infiltrada na investigação; e os participantes que tiraram papéis de peritos acharam estranho o fato da investigação ter vários representantes do governo, esse dado acompanhou o restante do processo.

Após a rodada de apresentações dos *roles*, continuei a passar para eles o contexto ficcional:

Diversos métodos utilizados para comprovar que Boca de Ouro era o assassino daquelas mulheres não obtiveram êxito. Não existem, até esse momento, provas concretas que liguem Boca aos crimes. Há apenas suspeitas e depoimentos de pessoas que o conheceram e afirmam que ele é um assassino de mulheres. Então, resolvi testar um novo método, utilizado pelo Instituto de Criminologia de *Los Angeles*, que consiste na investigação de um laboratório contendo objetos, imagens, falas etc., os quais, segundo alguns peritos, possuem relações diretas com Boca de Ouro. Vocês deverão entrar nesse laboratório onde vão explorar esses materiais. O objetivo é traçar um perfil psicológico do suspeito e tentar responder à seguinte pergunta: Quem é Boca de Ouro? Se conseguirmos respondê-la, poderemos descobrir se Boca é ou não culpado<sup>103</sup>

Após a inserção do contexto, pedi aos participantes que seguissem para o segundo espaço, onde aconteceria a próxima exploração. Ressalto que, enquanto realizavam a primeira atividade, eles podiam ter a visão do segundo espaço, uma vez que os dois aconteciam na

---

<sup>103</sup> Continuação da apresentação do contexto ficcional por Tom Smitti.

mesma sala que fora anteriormente dividida, por meio de fita crepe, biombos e um tule preto. Havia espaços vazios que permitiam a visualização da instalação, antes de nela se adentrar. Assim, a nova *lexia* já apresentava contornos, e os navegantes virtualizavam o espaço navegável<sup>104</sup>.

Um aspecto que marcou o percurso dos estudantes da UFU foi a tensão criada entre os *roles*, pois um jogo político de forças de poder foi estabelecido. Os peritos consideravam que os curiosos não poderiam fazer parte da investigação. E achavam um absurdo representantes do governo estarem ali, uma vez que poderiam induzir resultados em benefício do prefeito. Nesse ínterim, os representantes governamentais fizeram valer sua autoridade, dizendo que o prefeito estava apoiando financeiramente a investigação, portanto, eles tinham o direito e até o dever de estar naquele local. Acusações e desconfianças foram tecidas de ambas as partes. Uberlândia foi um o local onde o jogo de papéis obteve maior potência. Uma trama paralela foi criada, os conflitos políticos. Em alguns momentos, desse primeiro episódio, a exploração da figura Boca de Ouro ficou em segundo plano.

### **A Instalação ou Instituto de Criminologia de Los Angeles**

O segundo episódio desse encontro inicia-se, ao entrarmos no Instituto - Instalação. Lá, os participantes dos *roles* encontraram várias células que continham diversos objetos, tais como: flores, tecidos, bijuterias, baús, incensos, desenho de um corpo marcado no chão etc. Apresentar fragmentos que contextualizassem a peça teatral *Boca de Ouro* era o que objetivava com as células listadas, a seguir: Fortaleza do Bicho; Dentista; Umbanda; Celeste/Crimes do Boca; Jornal/Mídia; Performatizar; Infância; Mãe; Ouro; Peitinhos; Maria Luísa. Na oportunidade, disse aos participantes que eram materiais relativos ao Boca e que deveriam ser explorados.

---

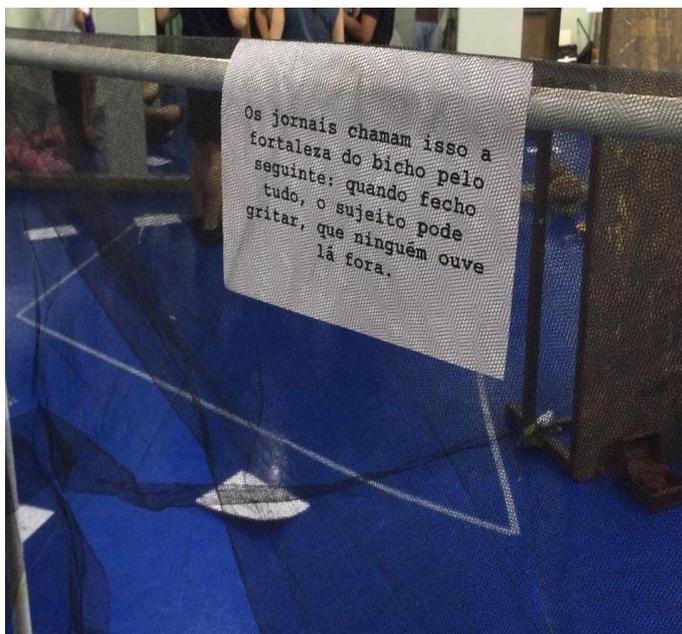
<sup>104</sup> Situação distinta ocorreu na UFGD, pois tínhamos duas salas. Ao se deslocarem de uma para a outra, os estudantes da UFGD ficaram em silêncio, estavam concentrados e curiosos em relação ao que encontrariam naquele local. Penso que isso se deu, pois eram salas distintas, portanto, até então, não havia possibilidade de visualizarem nenhum elemento da instalação/instituto. Com isso, a curiosidade foi aguçada com mais potência em Dourados. A próxima *lexia* era totalmente desconhecida.

Figura 13 – Célula Umbanda – UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Os recursos audiovisuais distribuídos no espaço, entre as células, eram: falas digitadas, retiradas do texto *Boca de Ouro*, colocadas no chão e fixadas em suportes espalhados no local (Figura 14); projeções de duas montagens teatrais<sup>105</sup> (Figura 15) e do filme *Boca de Ouro*<sup>106</sup>; e áudios de fragmentos de cenas dessas peças e do filme.

Figura 14 – Fala do texto *Boca de Ouro* fixada no espaço – UEMS

Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

<sup>105</sup> Teatro Oficina, direção José Celso Martinez Correa, 1999; e Grupo de Arte, O Pessoal do Ainda, direção Luiz Thomas, 2006/2007. Projeção ao fundo da Figura 15.

<sup>106</sup>Filme dirigido por Nelson Pereira dos Santos, 1966.

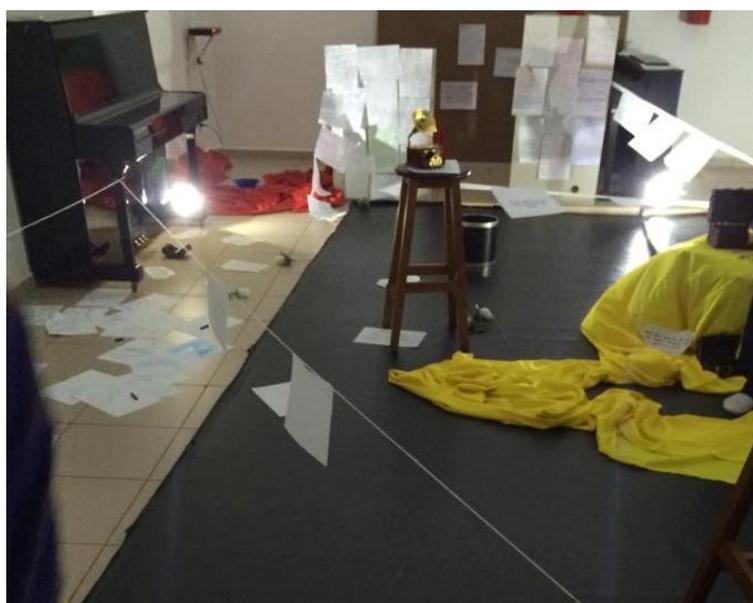
Figura 15 – Ao fundo projeção da peça *Boca de Ouro* – UFGD



Fonte: Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Além disso, houve a exploração de elementos da própria arquitetura dos espaços (Figura 16), tais como, pianos, blocos, cadeiras, escadas, cortinas etc.; criação de uma espécie de labirinto, com fita crepe delimitando espaços; textos indicando ações: risque, pule, grite, rabisque.

Figura 16 – Partes da Instalação – UFGD



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Os participantes nos papéis exploraram a instalação, criada para ser uma estrutura navegável e interativa. Na UFU, o *roleplay* tomou conta da atividade, os participantes criaram relações entre os *roles* e os elementos da instalação. Por exemplo, um anel que estava em um baú, foi encontrado no bolso do assistente do prefeito, então, várias pessoas começaram a acusá-lo, por meio de insinuações (Figura 17). Entretanto, logo esse núcleo se diluiu. E assim, outros núcleos surgiam e se diluíam tecendo pequenas improvisações permeadas por tensões<sup>107</sup>.

Figura 17 – Momento em que o anel é encontrado - UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Sobre a instalação, gostaria de salientar um aspecto de sua estrutura, isto é, a simultaneidade da execução dos materiais multimídias. Para sua criação, inspirei-me no caráter espacial do ciberespaço, mediante sua estrutura hipertextual e hipermediática.

A primeira perspectiva pode ser analisada, considerando o caráter espacial como gerador da autonomia dos participantes, que permite ao internauta navegar livremente, escolhendo as páginas as quais irá percorrer e o que irá postar, compartilhar etc. Situação semelhante foi vivenciada, nessa atividade, em que os participantes teciam os caminhos a ser investigados, ou seja, quais células explorar e a ordem em que isso aconteceria. Ao contrário

---

<sup>107</sup> Já na UFGD, as navegações foram individuais, houve pouca interação entre os participantes. No momento inicial de exploração, a interação aconteceu com os elementos das células.

do ciberespaço, as possibilidades de exploração já estavam dadas, não havia chance de outros conteúdos, além dos que já estavam contidos no espaço, serem explorados. Ainda assim, houve autonomia nas escolhas e nos caminhos percorridos pelos *roles*, durante a investigação. Como exemplo da autonomia gerada pelo caráter espacial, cito as projeções das cenas de peças e do filme *Boca de Ouro*. No transcorrer da atividade, alguns participantes paravam em frente à projeção, outros passavam rapidamente e olhavam o que estava sendo projetado, e havia aqueles que não pararam para ver a projeção, cuja percepção se dava de forma periférica, ao observarem outros recursos, captavam um pouco do que acontecia. Os participantes optavam pela forma como queriam explorar tal recurso, não havia imposições externas.

Em relação à assimilação da estrutura hipertextual do ciberespaço no processo, esta não se tratava de uma mera reprodução, uma vez que em um espaço físico com vários estímulos não conseguiria reproduzir tal estrutura. Assim, a partir do entendimento do hipertexto, busquei assimilar possibilidades que as *lexias* e *links* apresentam para o internauta. Ou seja, um espaço múltiplo de possibilidades e caminhos para navegação. Como se fossem várias janelas que se abrem na tela do computador, em que o internauta maximiza e minimiza de acordo com sua escolha e autonomia de navegação. Eram fragmentos de explorações que, muitas vezes, o participante minimizava, para poder explorar outras possibilidades e, depois voltava por aquele caminho, maximizando uma exploração feita em momentos anteriores.

Outra perspectiva analisada refere-se à diversidade de informações que os materiais continham. Antes de realizar a instalação, fiquei inseguro no que dizia respeito à assimilação das informações, por parte dos participantes. Cheguei a pensar que teria tomado a decisão errada, que deveria inserir um recurso por vez. Porém, logo percebi a imersão e o envolvimento dos estudantes em relação à atividade. Exploravam com atenção as diversas possibilidades presentes naquele espaço.

Na avaliação final, os participantes disseram que tinham gostado da atividade pela riqueza dos materiais e sua inserção, respectivamente. Alguns apontaram o fato de estarem lendo uma frase e, ao mesmo tempo, essa surgir no áudio, ou terem contato no final da investigação com falas que desconstruíram tudo que haviam pensado a respeito do *Boca de Ouro*. Um depoimento, escrito por uma aluna no *Facebook*, revela mais sobre esses argumentos: “Achei interessante, pois, apesar de te dar a informação de vários focos, você pode escolher um e, mesmo assim, estar conectado com os demais, absorvendo o máximo de informações possíveis para, depois, se aprofundar e criar na figura do *Boca de Ouro*.”

(PARTICIPANTE 1, 2014)<sup>108</sup>. Após um determinado tempo de investigação, outros episódios aconteceram no espaço da Instalação: Mural Boca de Ouro e Espaço da Memória.

### **Mural Boca de Ouro**

Durante a exploração, cada participante recebeu um número de 1 a 3, os quais eram os códigos para formarem os grupos. Com isso, tivemos três grupos, e conseqüentemente três murais. No centro da sala, disponibilizei materiais para as criações: papel cartão, giz de cera, canetinhas coloridas, lápis de cor, colas, tesouras e envelope com todas as falas digitadas em tamanho menor que as expostas na Instalação.

Os murais sobre Boca de Ouro deveriam conter a visão dos estudantes a respeito da investigação, até então. Cada informação inserida faria parte da criação coletiva desses perfis. Nessa atividade, inspirei-me no caráter interativo e colaborativo do ciberespaço, em que diversos internautas produzem conteúdos, por meio da associação de ideias distintas, como acontece em determinados sites que tem seus conteúdos construídos de forma colaborativa, como é o caso da *Wikipédia*<sup>109</sup>, em que vários internautas postam informações relativas a determinado assunto; ou em redes sociais, como o *Facebook*, em que uma notícia publicada em uma *timeline* pode dar origem a comentários e compartilhamentos diversos, modificando o conteúdo inicial, por meio das mais diversas interações entre os internautas.

Como os três grupos tinham vários integrantes e cada um com visões distintas, construídas por intermédio da investigação da instalação, isso contribuiu para a criação de perfis multifacetados em torno da figura Boca de Ouro. A exploração do pré-texto – os vários “eus” virtuais construídos e reconstruídos via ciberespaço - materializava-se, durante as criações colaborativas nos murais. Destaco que, nesse momento, os participantes continuaram nos *roles*.

---

<sup>108</sup> Depoimento concedido a mim, em novembro de 2014.

<sup>109</sup> Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em: 30 mar. 2016, às 22:35.

Figura 18 – Grupo 1 - confecção do mural – UDESC



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Figura 19 – Grupos - confecção do mural –UFGD



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Durante as criações, deixei os estudantes livres para tecerem coletivamente um espaço bidimensional com suas descobertas. A confecção dos murais assumiu contornos diferenciados para cada grupo. Por exemplo, um deles subdividiu-se: dois participantes que representavam a prefeitura, *role*/representante do prefeito e *role*/secretário da prefeitura se separaram do grupo e fizeram um mural, à parte, de acordo com a lógica que os seus papéis estabeleceram, durante o episódio. O mural contava os feitos do prefeito, ao tentar encontrar um assassino tão cruel e proteger a cidade, nesse caso, a ironia estava presente na criação da dupla.

Figura 20 – Apresentação Mural Boca de Ouro do Grupo 1 – UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Ao concluírem a confecção dos murais, os grupos escolheram um local da sala para fixar suas criações. Informei a eles que esse espaço teria que dialogar com o mural, não deveria ser aleatório. E foi isso o que aconteceu, os grupos buscaram locais próximos a alguma célula que dialogasse com o perfil criado, e outros fizeram essa opção de acordo com a arquitetura do espaço. Alguns teceram murais interativos, em que integrantes dos outros grupos poderiam inserir neles partes de seus corpos.

Figura 21 – Mural Boca de Ouro do Grupo 2 -UDESC



Fonte: Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Figura 22 – Mural Boca de Ouro do Grupo 3 – UDESC



Fonte: Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Os murais, após serem afixados, foram apreciados por todos. Para tanto, disponibilizei um tempo para que os *roles* percorressem o espaço da sala, observando os vários “eus”/perfis de Boca de Ouro criados até então. Logo, em seguida, cada grupo escolheu um representante para compartilhar as descobertas contidas em seu mural, relacionando-as ao contexto ficcional, compartilhado no início do episódio, qual seja: descobrir se Boca de Ouro era ou não o assassino de mulheres.

Figura 23 – Mural Boca de Ouro do Grupo 1 - UFGD



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Figura 24 – Apresentação Mural Boca de Ouro do Grupo 2 - UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Hoje, percebo que poderia ter proposto um mural no ciberespaço, a ser confeccionado em plataforma multimídia. Entre o primeiro e o segundo encontro, os participantes teceriam em uma página do *Facebook*, por exemplo, vários “eus” virtuais, que seriam uma síntese do entendimento de cada grupo a respeito de Boca de Ouro. No entanto, durante a execução do processo não pensei nisso, sendo assim, uma possibilidade rica de exploração e assimilação da internet passou despercebida, nessa pesquisa.

### **Espaço da Memória**

Nesse episódio, o espaço da memória estava delimitado por três quadrados, desenhados no chão com fita crepe os quais simbolizavam memórias mais remotas da infância de Boca de Ouro, memórias de um passado não muito distante, cerca de cinco anos e memórias do presente. Os participantes escolheram quais quadrados queriam explorar, para tanto, a única regra era a de que um integrante por vez adentrasse os espaços, com o objetivo de equilibrar o quantitativo de pessoas nos três quadrados.

Essa foi a única etapa do primeiro encontro, para a qual, instruí os participantes a deixarem de vivenciar o seu *role*, pois quando adentrassem no local delimitado vivenciariam o papel de Boca. Esse *role* estaria escrevendo uma carta que retratasse um acontecimento

pertencente à memória que o espaço indicava. Ressaltei que esse acontecimento deveria ter relação direta com a investigação que acontecera até aquele momento. Além disso, outras pessoas deveriam estar presentes no fato que iriam descrever/criar. A idade do papel Boca de Ouro era a atual, e não a que o espaço simbolizava.

Figura 25 – Participantes no espaço da memória escrevendo as cartas – UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

Durante essa atividade, um silêncio perpassou a sala, visto que todos estavam imersos na escrita da carta. Gastaram um tempo maior do que planejei, pois buscavam detalhes para os fatos criados. Quando finalizaram a escrita, pedi a eles que se retirassem do espaço da memória e, conseqüentemente, deixassem de vivenciar o *role* Boca de Ouro. Nesse momento ficaram fora de qualquer papel.



escolheram uma das cartas com o objetivo de criarem três imagens congeladas do acontecimento descrito. Os materiais textuais que serviram de estímulos para as criações teatrais foram escolhidos entre os acontecimentos com maior potência para possíveis entendimentos, em relação à figura Boca de Ouro. Aqui, busquei fazer paralelos com o ciberespaço, entre o partilhar as cartas e o compartilhar conteúdos em redes sociais, que gera um processo de transformação da informação, nesse caso, as cartas passaram a ser imagens, o que possibilita assimilações distintas por parte de quem as apreciou.

Figura 27 – Leitura das cartas confeccionadas no espaço da memória – UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

A proposição para os participantes criarem imagens estáticas foi inspirada na convenção dramática *Still-Image* (Imagem parada ou Imagem congelada), descrita por Neelands (2000, p. 22) da seguinte forma:

Grupos criam uma imagem usando seus próprios corpos para cristalizar um momento, ideia ou tema; ou um indivíduo atua como escultor para o grupo. Imagens contrastantes são criadas para representar sonhos/pesadelos, e versões reais/ideais. [...] Forma altamente seletiva de cristalizar significado em imagens concretas, [...] bem como um sinal para ser interpretado ou lido por observadores; grupos são capazes de representar mais do que seriam capazes de comunicar apenas através de palavras; uma forma útil de representar um conteúdo “complicado” como lutas; [...] requer reflexão e análise na tomada e observação de imagens<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Tradução minha. Texto original: “Groups devise an image using their own bodies to crystallize a moment, idea or theme; or an individual acts as sculptor to a group. Contrasting images are made to represent

Uma das intenções com a utilização dessa convenção era a de que os participantes transmitissem por meio de seus corpos as potências contidas nos fatos escolhidos. Após selecionarem três momentos significativos, os grupos distribuíram, para cada integrante, os personagens descritos no fato e começaram a criação das imagens.

No compartilhamento das propostas, era perceptível que as imagens criadas tinham relação direta com situações do texto dramático *Boca de Ouro*. Esse fato demonstrou a assimilação dos participantes em relação ao contexto dramático inserido no momento de exploração das células, por meio dos recursos multimídias. A partir de fragmentos da obra de Nelson Rodrigues, eles criaram situações que mesclavam partes da obra com situações elaboradas por eles, no momento da escrita da carta. Como exemplo, cito o trabalho de um dos grupos (Figura 28) que retratou o trecho em que Boca de Ouro vai ao dentista com o objetivo de arrancar todos os seus dentes e substituí-los por uma dentadura de ouro, momento esse presente no texto dramático. A partir desse fato, eles criam a seguinte circunstância: a auxiliar do dentista é uma vizinha de Boca, e, ao ouvir a conversa entre ele e o médico, espalha o ocorrido para toda a comunidade em que vivem, causando pânico entre os moradores, uma vez que Boca necessitava de mais alianças de mulheres casadas para a confecção da sua dentadura.

Figura 28 – Improvisação do Grupo 3 – UFU



Fonte: Wellington Menegaz de Paula, 2014.

---

actual/ideal, dream/nightmare versions. [...] Highly selective way of crystallizing meaning into concret images, [...] as well as a sign to be interpreted or read by observers; groups are able to represent more than would be able to communicate through words alone; a useful way of representing ‘tricky’ content like fights; [...] requires reflection and analysis in the making and observing of images” (NEELANDS, 2000, p. 22, grifo do autor).

Após as apresentações das imagens, os grupos que as apreciaram, faziam a leitura do que tinham visto, associando aspectos do conteúdo às investigações que havíamos realizado durante o encontro. De posse dessas avaliações, pedi aos grupos que criassem uma improvisação utilizando: diálogos; movimentos; as três imagens criadas por eles; e perspectivas de entendimento sobre a figura de Boca de Ouro. Assim que os três grupos apresentaram, retomei as histórias que foram improvisadas, dizendo que alguns fatos retratados eram verídicos e outros não, já que diversos boatos circulavam em torno de Boca de Ouro. Com isso, busquei relacionar a relativização da veracidade das informações presentes nas redes sociais, assim como em outros locais do ciberespaço, com o contexto ficcional que estávamos elaborando coletivamente. Na avaliação, percebi, por meio de relatos dos estudantes que a proposta realizada por eles permitiu que investigassem múltiplas leituras, durante o processo, as quais propiciaram variados pontos de vista.

### **Reunião dos investigadores**

Ao término dessa atividade, retornamos para o espaço do primeiro episódio, onde voltamos a vivenciar os *roles* de investigadores. No papel de Tom Smitti, questionei os participantes, que também estavam no papel, sobre momentos da investigação que aconteceu durante todo esse encontro, quais as considerações que haviam tecido a respeito da figura de Boca de Ouro. Multiplicidades de leituras a respeito de Boca de Ouro surgiram, alguns apontaram-no como um assassino que matava pelo puro prazer de ver a agonia de suas vítimas, outros não acreditavam que Boca fosse o responsável pela morte daquelas mulheres, alguns *roles* consideraram que ele não tivera oportunidades na vida, por isso agia daquela forma, dentre outros pontos de vista. Fiz um apanhado em relação a essas respostas, ressaltando a pluralidade de visões a respeito de Boca de Ouro, acrescentando que iria levar esses dados coletados para o Instituto de Criminologia em que trabalhava em São Paulo.

Como em determinados momentos do encontro, alguns *roles* tinham indagado se Boca de Ouro poderia estar infiltrado entre nós, disfarçado, então, retomei esses questionamentos para fechar o encontro, mas deixando um elo investigativo para a próxima semana. Reforcei o fato de que não tinha até então uma foto recente do Boca de Ouro, portanto, não descartava a hipótese de que ele poderia ser alguns dos investigadores que ali estavam, no entanto, não havia nenhuma prova até o momento que sustentasse essa suspeita. Naquele instante, precisava ir embora, pois meu avião estava prestes a partir, mas prometia analisar todas as imagens coletadas, cruzando-as com fotos antigas de Boca de Ouro, para ver se algumas delas

apresentavam traços parecidos. E caso a suspeita fosse confirmada, iríamos atrás dessa pessoa para que ela pudesse trazer sua versão dos fatos. Feito isso, meu *role* agradece a presença dos demais, despede-se e sai da sala.

### **Avaliação do encontro**

Ao retornar para a sala, desta vez, fora do papel, dei por encerrada as investigações desse primeiro encontro e, em roda, fizemos sua avaliação. Problematizamos aspectos relacionados a elementos teatrais trabalhados, perspectivas do próprio drama-processo bem como as investigações do pré-texto.

Por ser uma turma de licenciatura, os elementos estruturais do drama e da arquitetura do ciberespaço, utilizados nesse encontro, foram elencados por mim e discutidos entre nós, visto que esse entendimento era uma das propostas que formulei para o componente curricular Pedagogia do Teatro II. Ressaltei a importância do pré-texto, dos papéis, do contexto ficcional e dos episódios para o desenvolvimento de um drama-processo. E, a partir disso, os participantes elencaram quais, na visão deles, seriam os momentos e atividades em que esses elementos estruturais foram desenvolvidos. Fizemos pontes com algumas leituras realizadas até então sobre o drama, dentre as quais, destaco o livro, *Drama como método de ensino*, de Cabral (2006). Além disso, analisamos os aspectos da arquitetura do ciberespaço, a estrutura navegável e hipertextual que ajudaram a estruturar esse encontro.

Destaco que, geralmente, em oficinas de drama, as avaliações que desenvolvo se concentram nas investigações relacionadas ao pré-texto trabalhado e na linguagem teatral explorada. Entretanto, nesse caso, como também no Subprojeto Teatro PIBID, por se tratar de futuros professores, percebi que o entendimento, por parte dos estudantes, em relação à ação formulada, ajudaria nas futuras leituras sobre drama e possibilidades de assimilações das TIC em contextos educacionais, posto que ainda nesse componente curricular, eles criariam e desenvolveriam, sob minha orientação, dramas-processos com a turma. Fato esse que ocorreu, nos dois últimos meses do componente curricular.

Após tecer essas problematizações, levantamos os aspectos relacionados à linguagem do teatro que essa experiência abarcou. Dois pontos foram elencados por nós: a construção de dramaturgia e a imersão no jogo dos papéis. Em relação ao primeiro, discutimos sobre a dramaturgia construída em processo, presente em alguns momentos desse encontro, tais como: no primeiro episódio, por meio da apresentação de cada investigador; na Instalação, a partir da dramaturgia de cada material contido nas células - o anel, colares, flores, fragmentos

de textos, imagens projetadas e músicas – que continham fragmentos dos antecedentes da ação; na confecção dos murais e criação das cartas e improvisações, que reverberaram em alguns fragmentos dramaturgicos oriundos do episódio da Instalação.

Os estudantes destacaram o fato de essas dramaturgias apontarem para vários caminhos e leituras multifacetadas a respeito da figura de Boca de Ouro, aprofundadas a cada episódio. Creio que o drama possibilita uma aprendizagem a qual acontece ao mesmo tempo em que ocorre o processo de criação. Dessa forma, as reflexões sobre o entendimento a respeito da figura de Boca de Ouro ocorreram durante os episódios e não em momentos posteriores a esses.

Em relação ao segundo ponto, o trabalho desenvolvido com os *roles*, os estudantes observaram que os episódios trouxeram um campo de exploração e desdobramentos das características que haviam recebido logo no início do encontro, transcritas no verso da folha de papel sulfite (detetive, neurologista, vereador, empresário etc.). Ressaltaram que investigar a figura de Boca de Ouro, por meio do olhar do *role*, trouxe novas perspectivas, em relação a um trabalho de criação de papéis, o qual poderia ser desenvolvido com crianças e adolescentes, em contexto educacionais, ou mesmo nos grupos teatrais em que alguns atuavam. Destacaram o fato de que por intermédio das várias atividades, o trabalho com os *roles* possibilitou o trânsito entre a figura que desenvolveram - um assistente do prefeito, por exemplo - e algumas características pessoais de cada um.

Além disso, apontaram que estar no papel e poder interagir com os outros e com os elementos dados, a partir dessa perspectiva, foi um elemento gerador de prazer e imersão, fato esse que aguçou a vontade e curiosidade deles em vivenciar o segundo encontro de *Boca de Ouro* bem como outros dramas-processos. Assim que realizamos a avaliação, informei-lhes que teríamos na semana seguinte outros episódios nos quais haviam questionamentos a respeito da figura de Boca de Ouro que seriam retomados e outros inseridos.

Considero importante esclarecer que, no terceiro capítulo, apresento as reflexões sobre esse segundo e último encontro do processo *Boca de Ouro: um drama suburbano*.

### **Apontamentos sobre o primeiro encontro**

Vários desafios marcaram esse primeiro encontro. Um deles foi o início do trabalho com os *roles*. A primeira vez que realizei *Boca de Ouro, um drama suburbano*, na UDESC, não soube lidar com o jogo de papéis, pois ainda não tinha a vivência de coordenar um drama. Até aquele momento meu contato com tal proposta tinha sido como participante de duas

oficinas ministradas por Biange, e por meio da leitura do livro *Drama como método de ensino* (2006). Muitas incertezas em relação ao drama faziam parte dos meus questionamentos. Com tudo isso, não consegui me colocar na função de *teacher-in-role*.

No início do primeiro episódio, em Florianópolis, reuni os estudantes no centro da sala, tentei criar um contexto para nossa presença naquele espaço. Porém, esse dado não foi percebido pelos participantes, uma vez que não dei ênfase ao papel assumido por mim, o qual, naquele momento, era de um curador de uma galeria de artes, que havia convidado alguns *performers*, os estudantes, para executarem uma obra sobre Boca de Ouro. A forma como introduzi o papel foi tímida, chegando a se confundir com minha função de coordenador da atividade. Além disso, o próprio contexto ficcional tinha uma linha tênue entre a proposta do drama e a própria aula de teatro.

Ao longo dos dois anos que separaram esse processo dos demais, percebi que vários de seus aspectos precisavam ser repensados, dentre eles, a instauração do jogo de papéis e a redução do número de encontros. Penso que o excesso de atividades na UDESC fez com que a proposta do pré-texto tenha se perdido. Refazer o processo *Boca de Ouro, um drama suburbano*, dois anos após a primeira experiência, e tendo que trabalhá-lo em apenas um encontro foi um dos maiores desafios na passagem do primeiro porto, UDESC, para o segundo porto, UEMS. Optei em fazer a junção dos dois primeiros encontros realizados na UDESC, no entanto com um diferencial, a inserção, logo no início, do jogo de papéis. Criei um contexto em que éramos uma equipe de investigadores e que iríamos participar de um experimento para conhecer a mente de um assassino de mulheres que, naquele momento, estava no estado do Mato Grosso do Sul. O foco ficou na exploração da instalação e no jogo com os elementos que ela proporcionava.

Outro desafio esteve presente na navegação entre o terceiro porto - UFGD, e o quarto - UFU. No primeiro encontro da UFGD, utilizei duas salas. A princípio seria uma para a atividade do gabinete de reuniões e outra para as atividades do instituto de criminologia. Contudo tomei uma série de decisões equivocadas em relação ao uso desses espaços. Na instalação, os participantes estavam imersos nos *roles*, porém de última hora, sem planejamento prévio, decidi que seria necessário voltarmos para a sala do início do encontro, onde eles fariam a atividade do mural Boca de Ouro. Esse deslocamento dispersou os estudantes, fato que poderia ter sido trabalhado, entretanto não me atentei naquele momento para isso. Após terminar o mural, voltamos para a sala da instalação, onde desenvolvemos a proposta. Na atividade seguinte, os espaços da memória, novamente solicitei que voltássemos para a outra sala. E depois no momento das improvisações, retornamos para o espaço da

instalação. Essas idas e vindas, sem um propósito prévio, fizeram com que eles se desligassem dos papéis do início das atividades. Na avaliação final do encontro, alguns estudantes da UFGD disseram que prefeririam que, após adentrarem no espaço destinado para a instalação, todas as atividades lá fossem desenvolvidas, uma vez que esta continha informações que nutriam a confecção do mural e do espaço da memória. Assim, quando trabalhei este processo na UFU, essa avaliação foi assimilada, busquei pensar a sala enquanto uma tela de computador em que diversas páginas se encontram abertas, cabendo ao internauta a escolha dos caminhos para navegação. Qual página investigar primeiro? Quanto tempo irá se deter em cada uma delas? O que irá assimilar delas e o que irá descartar? Questionamentos estes, presentes no ciberespaço, que perpassaram a elaboração do primeiro episódio na UFU.

Na UFU, senti a necessidade de dar ênfase ao jogo de papéis, não só no início e final da instalação, mas principalmente durante esta. Na UEMS e UFGD, minha participação como *role* acontecia de forma mais efetiva, antes e depois da atividade de exploração inicial da instalação. Durante esta atividade, não interagia com os participantes. Deixava que tivessem suas próprias experiências. Porém percebi que isso fazia com que o *roleplay* se diluísse. Então, na UFU, durante a instalação instigava os participantes, fazia questionamentos, intrigas, ressaltava situações que estavam sendo estabelecidas, tudo isso enquanto *teacher-in-role*. Considero que esse tenha sido um dos fatores que mantiveram a potência de engajamento dos participantes nos papéis.

Outro ponto a ser ressaltado foi o trabalho com as projeções, presentes no primeiro encontro, com as quais, tinha o intuito de tecer paralelos com o aspecto hipermídia do ciberespaço. Demorei um tempo para conseguir lidar com vários recursos tecnológicos em um mesmo encontro: *data show*, refletores, aparelho de som etc. Tinha ansiedade só de pensar que um desses equipamentos não funcionaria, o que me perseguiu antes do início dos primeiros encontros da UDESC, UEMS, UFGD e UFU. Em algumas universidades, aconteceu de um ou outro recurso tecnológico não funcionar. Então, de última hora, tinha que providenciar outro equipamento para fazer a substituição. Ou então, o fato de o tempo ser curto para instalar e testar todos os equipamentos, como ocorreu na UEMS.

Na UDESC, foi o local em que estive mais tenso, antes do início do processo. Isso se deu porque era uma das primeiras vezes que utilizaria projeções em aula. O medo de que algo desse errado era grande. Na sala, comecei a preparar o material, ao exibir as projeções, percebi que o ambiente ficava escuro, e não daria para os participantes lerem as frases que estavam distribuídas no chão e nas cortinas. Quando acendia as luzes, a projeção desaparecia. Chamei o técnico de iluminação, e ele instalou um foco no centro da sala. Enquanto fazia isso,

o computador desligou, tive que chamar o funcionário que trabalhava na secretária da graduação para me ajudar. Alguns estudantes também ajudaram-me com a instalação do projetor. Com tantos imprevistos, o encontro começou com atraso de aproximadamente cinquenta minutos.

Outro aspecto sobre o qual precisei repensar foi o acúmulo de informações textuais no processo realizado na cidade de Dourados. No dia do primeiro encontro na UFGD, estava tenso. Cheguei com três horas de antecedência para que nada desse errado. Preparei a instalação. Resolvi ressaltar a ideia de um labirinto hipertextual. Para isso construí caminhos com fita crepe. Coloquei vários elementos intertextuais em uma das células da instalação: os textos da peça, e todos os escritos do campo da memória, produzidos em Florianópolis e Campo Grande. Um excesso de informações textuais que não contribuiu com a investigação, pois foi impossível o acesso a pelo menos metade delas. Isso me fez rever todos os escritos inseridos na instalação, selecionei, para o processo realizado na UFU, aqueles mais potentes, os que colaboravam para a exploração das várias facetas de Boca de Ouro.

Ao término do primeiro encontro na UFU, percebi que a assimilação da arquitetura do ciberespaço, por meio da estrutura hipertextual apresentada na atividade da instalação, auxiliou na criação de diversos perfis multifacetados para a figura de Boca de Ouro, como era o propósito da exploração do pré-texto. Cada célula foi pensada como se fosse uma lexia independente, com materiais que possibilitassem nutrir as investigações; e que, ao mesmo tempo, estabelecia interligações com outras células, uma vez que todas se referiam ao perfil Boca de Ouro. Os caminhos entre elas foram pensados como nós de uma rede, posto que estavam dispostas de forma circular, com pontos de acesso de diferentes lados. Tudo isso, para que os *roles* se deslocassem na ordem que desejassem, de maneira não linear, pois não havia trajetos pré-estabelecidos. Por isso, a estrutura circular, inspirada em uma rede de pesca ou de computadores, e não em formato de reta semelhante a uma corda com diversos nós; pois, nesse último caso, os trajetos seriam retilíneos, com base na proximidade entre os nós, em que a ordem de saída do primeiro para o segundo já estaria previamente estabelecida.

Com isso, os trajetos individuais cruzavam com os de outros participantes, já que determinada célula era explorada por diversas pessoas. Durante a instalação, variou o quantitativo de *roles* nas células, algumas com um e outras com cinco pessoas. Ao se encontrarem em um determinado ponto dessa grande rede, os *roles* trocavam informações em relação às explorações feitas, até então, ressaltando assim o caráter interativo das navegações. O contato entre eles, as trocas de conteúdos, faziam com que os entendimentos sobre Boca alterassem o tempo todo, o que alargou a estruturação de diversos perfis sobre ele.

O caráter interativo esteve presente durante todo o encontro, inclusive, quando o este se findou. Uma vez que caberia aos participantes a interação entre os conteúdos e as informações, compartilhados e criados ao longo do encontro. As ligações, seleções entre o que acreditar ou não era uma decisão de cada estudante.

Busquei nesse primeiro encontro ampliar o leque de atividades, para que o tema explorado fosse investigado de diversos ângulos. Por isso, a escolha pela instalação, mural, espaço da memória e reunião dos investigadores. Episódios que traziam pluralidade de elementos artísticos a serem investigados. Além disso, busquei transpor por meio desses episódios outro aspecto da arquitetura da internet, que é o espaço de fluxo, o qual está em constante mutação. Ao longo das atividades, o espaço da sala era reconfigurado, de forma material e simbólica. De um laboratório de investigação criminal para um espaço de criação e exploração de um mural multifacetado, para vários espaços que continham múltiplas memórias de Boca de Ouro até a materialização de imagens como se fossem um álbum de fotografias tridimensionais.



### CAPÍTULO 3 – ARQUITETURA NAVEGÁVEL: SEGUNDO ENCONTRO BOCA DE OURO

Nesse capítulo, problematizo a continuidade de *Boca de Ouro: um drama suburbano*, ou seja, o segundo e último encontro, realizado uma semana após o primeiro, com os mesmos estudantes do Curso de Teatro - UFU, do componente curricular Pedagogia do Teatro II. As águas que movimentam essa embarcação foram constituídas, por meio dos tópicos analisados no capítulo anterior, uma vez que com essa investigação, mantenho a tentativa de assimilar a arquitetura navegável do ciberespaço. No entanto, destaco que, nesse momento, inseri dois suportes presentes na internet, o *Facebook* e o *WhatsApp*, os quais ainda não haviam sido explorados nesse drama-processo.

Nesse encontro, busquei desenvolver uma estrutura de navegação, por intermédio de paralelos com o ciberespaço, em que os grupos pudessem explorar trajetos e escolhas teatrais distintos dos demais. Para isso, o encontro foi dividido em quatro episódios. No primeiro, a criação de um contexto ficcional para a “fortaleza do bicho”; no segundo, a criação e exploração de papéis; no terceiro, a investigação de envelopes com comandos que possibilitaram a exploração de espaços navegáveis com atividades teatrais, baseadas na investigação sobre Boca de Ouro; no quarto, a revelação do disfarce de Boca de Ouro, durante a atividade da Instalação. Antes de esses episódios acontecerem, exploramos algumas possibilidades via internet, por meio do grupo do *Facebook* e do *WhatsApp*, sendo que esse último esteve presente também em um momento do encontro.

Os objetivos desses episódios eram proporcionar atividades de ensino do teatro, nas quais aspectos relativos à linguagem teatral fossem explorados, tais como: construção dramaturgica em processo; jogo dos papéis, possibilidade para criação de *roles*; relação com diversos espaços urbanos (no caso do *campus* Santa Mônica); o prazer em estar em jogo, mediante a exploração de diversos estímulos oferecidos durante o encontro. Além desses aspectos, busquei ampliar o entendimento do pré-texto (as múltiplas facetas de Boca de Ouro), explorar as possibilidades de assimilação da internet e aprofundar as investigações desenvolvidas no encontro anterior, com o objetivo de responder à pergunta que mobilizou os estudantes, qual seja: Quem é Boca de Ouro? Isto porque, no encontro anterior, houvera várias especulações a respeito de ele estar infiltrado em nossas investigações.

### 3.1 Jornal Online

Durante a semana que separou o primeiro encontro do segundo, foi postada, no *Facebook*, uma notícia de jornal fictícia sobre o assassinato de Boca de Ouro. Os objetivos de tal ação eram: instigar a curiosidade e o envolvimento dos participantes no decorrer dos dias que separavam os dois encontros; inserir no processo mais pistas do contexto da peça teatral; e entrelaçar os elementos que surgiram no encontro anterior. Para isso, criei um jornal que tinha como base o *layout* de tabloides de grande circulação no município de Uberlândia, com notícias extraídas do primeiro encontro e do texto dramático de Nelson Rodrigues. Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Beatriz Cabral<sup>111</sup>, durante o drama *Chapeuzinho Vermelho*. Nas diversas cidades em que desenvolveu esse processo, Biange inseria, por meio de um jornal impresso criado por ela, o contexto dramático do drama: os acontecimentos misteriosos de uma mata que envolvia luzes, uivos de lobos e sumiço de pessoas. A diferença, entre o procedimento realizado pela pesquisadora e o que desenvolvi, é que optei por disponibilizar o jornal na internet, já que não havia cópia impressa disponibilizada para o encontro. Buscava nutrir o contexto ficcional entre um encontro e outro, uma vez que ter a informação de que Boca de Ouro havia sido assassinado, antes do início do segundo encontro, era imprescindível para os encaminhamentos das atividades planejadas.

Além de confeccionar o jornal era necessário ampliar as suas possibilidades de visualização, por intermédio das redes sociais. Para isso, escolhi o *Facebook*, por ser um meio rápido de acesso à notícia, com alcance superior ao de um jornal impresso ou *blog*. Alguns procedimentos que envolvem essa rede social foram adotados: envio do jornal online, por meio de mensagem *inbox* no *Facebook* de cada integrante e sua postagem no grupo *Pedagogia II*, com a marcação dos nomes dos participantes.

Tinha consciência que trabalhar com uma informação, via internet, poderia fornecer ingredientes ficcionais distintos para aqueles que lessem ou não a notícia, visto que o acesso à rede, por parte de todos os envolvidos no processo, não era garantido. De fato, durante o encontro, alguns participantes assimilaram, por meio das atividades, o assassinato de Boca de Ouro, outros passaram a ter conhecimento desse fato, mediante fragmentos que eram disponibilizados nos jogos por outros colegas. Ou seja, alguns tinham a visão da morte, a partir de um texto extraído da obra de Nelson Rodrigues, e outros do recontar presente nas improvisações. Um fator importante a ser destacado refere-se ao grau de curiosidade e à

---

<sup>111</sup> Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, Beatriz Ângela Vieira Cabral.

imersão, por parte dos que tiveram acesso a notícia, posto que alguns chegavam ansiosos para saber como seria o desdobramento do segundo encontro, a partir da incorporação desse fato.

No jornal online, trabalhei com a distribuição do texto separado em pequenos parágrafos, o que deu uma estrutura mais dinâmica para a leitura, fato este presente nos jornais e sites de notícias que se encontram disponíveis em vários endereços da rede<sup>112</sup>. No transcorrer da semana que separava os encontros, os estudantes receberam, no *Facebook*, a notícia apresentada, na sequência.

Figura 29 – Jornal criado para o processo

**CERRADO**  
DE UBERLÂNDIA

Institucional | Conexão CERRADO | Fale Conosco | Anuncie

Classificados  
Consulte | Anuncie

CERRADO

Quarta-feira 08 de Outubro de 2014

Cidade e Região | Brasil e Mundo | Esportes | Veículos | Entretenimento | Agenda Cultural | Blogs | Colunas | Vídeos | Fotos | Revistas e Eventos

## Urgente - Boca de Ouro é assassinado

na cidade do Rio de Janeiro

O crime que sacode o país, mataram o "Boca de Ouro", o *Al Capone*, o *Drácula de Madureira*, o *D. Quixote do jogo do bicho*, o homem que matava com uma mão e dava esmola com a outra!

Uma multidão, uma fila dupla que se alonga, que serpenteia, que ondula, da Presidente Vargas até o pátio do necrotério na cidade do Rio de Janeiro. São homens, mulheres e até crianças. Até crianças que vêm olhar, pela última vez, **essa estrela do crime** que foi "Boca de Ouro"! Leitores do "Cerrado" é uma apoteose fúnebre nunca vista! O povo veio ver o "Boca de Ouro", o célebre "Boca de Ouro" e se depara com um paradoxo. Entra no necrotério e encontra, em cima da mesa, um cadáver desdentado! Sem um mísero dente! Não é um paradoxo? E um paradoxo! Um homem vive por causa de uma dentadura de ouro. Matam esse homem e ainda levam, ainda roubam a dentadura da vítima! Um requinte! Pior que as vinte e nove punhaladas. Na fila estão fazendo piadas com o pobre defunto. Um já disse que é o "Boca de Ouro" de araque!

### Investigação Criminal

**Boca de Ouro** foi visto pela última vez na cidade de Uberlândia.

Ele estava **disfarçado de morador local** e se infiltrou em uma investigação criminal sobre sua vida que aconteceu no dia 06/10/2014. Depois disso ele viajou para o RJ onde foi assassinado durante a madrugada do dia 08/10/2014.

A polícia analisa se a assassina Maria Luísa tem alguma relação com a equipe de investigadores que estavam presentes na cidade de Uberlândia na última segunda-feira.

### EXCLUSIVO Imagem da assassina de Boca de Ouro

E o que vocês leitores tem a dizer sobre a criminosa? Isso sim, "Boca de Ouro" foi assassinado pelas mãos de uma mulher, que tem nome de flor: Maria Luísa! Uma dama da sociedade carioca.

Maria Luísa também esteve presente na investigação criminal que aconteceu nessa última segunda-feira na cidade de Uberlândia, disfarçada de uma senhora da sociedade uberlandense.

Na foto Maria Luísa disfarçada de discreta senhora uberlandense.

Fonte: Criação de Wellington Menegaz de Paula, 2014.

A foto presente no jornal foi capturada durante o primeiro encontro na atividade da Instalação, momento em que procurei perceber, entre os participantes, os que apresentavam características corporais as quais lembravam as da socialite Carioca<sup>113</sup> e, ao mesmo tempo, atitudes suspeitas, como aquelas de alguém que guardava um segredo dos demais. Quando

<sup>112</sup> No jornal online, disponibilizado na UFGD, havia apenas dois blocos de notícias, um deles com fragmentos de textos retirados da obra de Nelson Rodrigues e um outro de tamanho menor que trazia apontamentos os quais remetiam ao primeiro episódio. Já na UFU, resolvi ampliar o número de blocos de notícias e de manchetes. Havia outro elemento que diferenciava os dois jornais: a foto de um participante no papel de Maria Luísa. Isso se deu, pois só tivera a ideia de escolher alguém que, durante o jogo de papéis, pudesse assumir o papel dessa personagem, depois das atividades realizadas na UFGD.

<sup>113</sup> Refiro-me à personagem Maria Luísa da obra *Boca de Ouro* de Nelson Rodrigues.

encontrei pessoas que se enquadravam nas características apontadas, tirei fotos delas, como se fossem para o evento de investigação que acontecera naquele momento. Logo após, selecionei um integrante e, conseqüentemente, uma foto para fazer a montagem do jornal. O que me mobilizou, nessa seleção, foram as atitudes do papel desempenhado pelo jovem, uma socialite uberlandense, que se distanciava do grupo de investigadores e tecia comentários perspicazes sobre tudo o que acontecia a sua volta.

Nesse jornal, incorporei uma das indagações feitas pelos participantes no primeiro encontro, quando alguns me perguntaram se poderiam ser Boca de Ouro, por isso escrevi no jornal “[...] que ele estava disfarçado de morador local e se infiltrara em uma investigação criminal.” Percebi a importância de tal incorporação para a dramaturgia que estava sendo tecida em processo, uma vez que não poderia negar o fato de que Boca de Ouro poderia estar ou não infiltrado na investigação criminal (Instalação), o que se tornou um aspecto mobilizador da turma no final do nosso último encontro. Essa curiosidade despertou nos participantes o gosto de querer se lançar em mais investigações sobre Boca de Ouro, assim, resolvi explorá-la, como se fosse uma porta que se abria rumo a um novo encontro.

Muitos participantes, ao receberem o jornal, entraram em contato comigo para saber como havia sido o processo de escolha do estudante que selecionara para ser a assassina de Boca de Ouro. Havia uma curiosidade, por parte dos participantes, em descobrir se essa escolha já havia sido feita antes do primeiro encontro se iniciar ou se fora durante o processo. Esclareci a eles que esta escolha acontecera durante o jogo, sem que o garoto - cuja foto fora estampada na manchete do jornal que anunciava o assassinato do *Drácula de Madureira* - soubesse que isso iria acontecer.

Para mim, um fato curioso e inesperado foi o de saber que, um dia após o jornal ter sido postado na rede, o jovem da foto tinha feito um vídeo resposta o qual fora anexado no grupo *Pedagogia II*. Nele, o estudante assumia o papel de Maria Luísa, com figurino (vestido e turbante), maquiagem e joias. Ele conversava frente à câmera, como se estivesse endereçando a mensagem para a equipe de jornalistas que havia feito a matéria. Dizia que era um absurdo acusarem sem provas uma dama da sociedade uberlandense e que ela iria provar que não tinha nada a ver com tal assassinato, conforme figura, abaixo.

Figura 30 – *Print* do vídeo resposta

Fonte: Facebook<sup>114</sup>.

Essa resposta demonstrou o grau de envolvimento da turma com o processo e o impacto gerado nas pessoas, ao receberem uma notícia de jornal e um depoimento em vídeo, por meio da internet, sendo que o drama ainda não estava acontecendo presencialmente. Quero destacar que, a partir desse vídeo resposta, nos outros dramas-processos desenvolvidos no componente curricular Pedagogia do Teatro II, vários alunos criaram vídeos curtos e postaram-nos no grupo do *Facebook Pedagogia II*. Neles, seus papéis (*roles*) compartilhavam informações para o drama ou davam recados para os outros papéis. Com isso, passei a perceber que a criação coletiva transitava tanto nos encontros presenciais quanto em espaços e momentos em que não estávamos juntos no mesmo lugar e horário. Durante o semestre, incorporamos, paulatinamente, em nossos dramas os espaços em que aconteceram os encontros presenciais (sala de Encenação e arredores do bloco do Curso de Teatro) e os virtuais (o ciberespaço). Destaco que esse fato foi percebido e, em seguida, problematizado com os participantes, em rodas de conversas que aconteceram ao final de cada drama-processo desenvolvido com a turma de Pedagogia do Teatro II.

<sup>114</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/>>. Acesso em: 5 fev. 2016, às 17:58.

### 3.2 Primeiro Áudio - *Whatsapp*

Ainda no intuito de continuar as explorações das possibilidades de comunicação, via ciberespaço, estruturei outro procedimento e o enviei para os participantes por meio de áudios no *WhatsApp*. No total, foram três áudios, o primeiro enviado uma hora antes do início do segundo encontro e os outros dois, durante este. A intenção era estabelecer no ambiente virtual um campo comunicacional que pudesse trazer mais imersão ao jogo. O primeiro passo foi encontrar coerência entre os conteúdos dos áudios e o contexto ficcional. Considerava que se fossem atribuídos a Boca de Ouro teriam mais impacto no processo, uma vez que a presença física dele fora rapidamente trabalhada no primeiro encontro no Espaço da memória. Porém, já tinha lançado a notícia de seu assassinato. Como resolver essa questão, sem criar situações ficcionais que se contradiziam? Na tentativa de encontrar respostas para essa questão, criei o seguinte contexto ficcional:

Gravação do programa de televisão *Dramas Suburbanos*, com abordagem sensacionalista, que semanalmente busca reconstituir a vida de alguém “famoso” da atualidade. Nessa próxima edição, iremos explorar *flash* e fatos inusitados da vida de um dos mais famosos criminosos da atualidade, Boca de Ouro. Por isso, convidei diversos repórteres, operadores de câmera, editores etc. para juntos buscarmos “furos” de reportagem a serem incorporados no programa.

A partir desse contexto, criei a ficção, envolvendo os áudios:

Antes de ser assassinado, Boca de Ouro havia enviados três áudios para redação do programa *Dramas Suburbanos*, pois tinha conhecimento do que havia acontecido durante a investigação, e então queria que sua vida fosse divulgada para o mundo.

O primeiro deles continha o seguinte conteúdo:

Boa tarde, equipe do Programa “Dramas Suburbanos”

Antes de qualquer coisa, irei me apresentar... aqui quem fala é um conhecido de todos: Boca de Ouro!

Como bem sabem adoro jogar, minhas especialidades são o jogo do bicho e principalmente jogar com pessoas...

Fiquei sabendo que um grupo de peritos criminais, detetives e moradores da Cidade de Dourados iriam fazer uma investigação sobre minha vida ... Então, resolvi ver de perto o que tinham para falar sobre mim, pois nada mais justo do que participar dessa investigação... Por isso me infiltrei entre eles, “disfarçado” para que não pudessem perceber quem eu era...

Naquela noite muitas verdades e muitas mentiras foram ditas sobre mim - Boca de Ouro...

Quero ser um “Deus”, um “Mito”, por isso envio para toda a equipe do Programa “Dramas Suburbanos”, um presente:

Informações verídicas sobre minha vida...

Sinto que algo ruim está para acontecer comigo e quero ser retratado como sempre fui... como um verdadeiro deus.

Mas como todo bom jogador, não irei contar as verdades, e sim deixar que vocês as descubram por meio de um jogo...

Nele, segredos sobre minha vida serão revelados...

Em breve, enviarei as regras do jogo...

Bem vindos ao mundo: Boca de Ouro...

Na elaboração desse texto, tinha clareza de que nele deveriam conter informações as quais remetessem ao encontro anterior, ao mesmo tempo em que impulsionasse para o próximo, uma vez que esse áudio fora enviado aos participantes, antes do segundo encontro se iniciar. Algumas frases foram criadas com o objetivo de despertar curiosidade em relação ao próximo encontro, por exemplo, a primeira frase, na qual era apresentado o nome do programa de televisão, informando que a investigação teria como base ficcional a construção deste; além disso, revelava que Boca poderia estar presente na investigação criminal, conforme apontado por alguns, durante o primeiro encontro. Então, aproveitei a oportunidade criada e afirmei isso no texto, com o intuito de abrir brechas para a descoberta de qual deles, entre os presentes na investigação, seria o Boca.

A credibilidade era outro ponto que precisava estar presente nos áudios. Era necessário tecer, nessa primeira gravação e nas demais, coerência entre Boca de Ouro e o pré-texto explorado. E ainda elaborar três textos como se fossem criados por Boca, porém, sem trazer informações que induzissem a um caminho de interpretação sobre quem seria Boca de Ouro, uma vez que o pré-texto apresentava a investigação de suas várias facetas.

Para dar credibilidade aos áudios, era necessário que estes fossem gravados por uma pessoa desconhecida dos participantes, de preferência um ator que morasse em outro município. Convidei o ator Eduardo Gasperin que, naquele momento, residia em Dourados (MS), para gravar os áudios<sup>115</sup>. Gasperin foi um dos participantes do processo da UFGD, dessa forma pôde incorporar, nos áudios da UFU, um pouco das descobertas do processo. Quero ressaltar que o fato de não conhecerem o ator - o dono da voz - impulsionou os participantes rapidamente para a ficção.

Em relação ao envio dos áudios, isso só foi possível, pois no primeiro episódio anotei os números daqueles que tinham *WhatsApp*. Destaco ainda que nem todos possuíam esse aplicativo. Foi então que resolvi elaborar a seguinte estratégia: antes do encontro começar, pedi para eles formarem pequenos grupos, com aqueles que tinham ou não *WhatsApp*, para juntos compartilharem as informações. A princípio, pensava em comunicar essa regra, porém não foi necessário, pois, enquanto aguardavam o início do segundo encontro, os participantes que já tinham ouvido o primeiro áudio conversavam sobre o conteúdo que escutaram, e aqueles que ainda não tinham ouvido o áudio buscavam o celular de algum colega para ter acesso às informações. E assim ocorreu também durante o segundo encontro, os grupos se organizavam em torno de um ou dois aparelhos móveis, sem que eu precisasse estabelecer essa dinâmica.

Pude perceber que o jornal online e o primeiro áudio, ao trazerem pequenas pistas e informações compartilhadas no intervalo que separava os dois encontros, despertaram nos participantes expectativas em relação ao que seria o segundo encontro. Assim, antes de começarmos o episódio de criação de contexto, já estavam inseridos e envolvidos na ficção que seria trabalhada no dia.

---

<sup>115</sup>Para os trabalhos na UFGD convidei Lucas Nasciutti, residente em Uberlândia (MG). A primeira vez que essas gravações foram executadas estava em Dourados, tinha acabado de desenvolver o primeiro episódio na UFGD, entrei em contato via *WhatsApp* com Lucas, convidando-o para realizar a gravação. Assim que obtive o aceite, por parte dele, enviei-lhe alguns áudios com o intuito de contextualizar as possibilidades em torno de Boca de Ouro que estavam sendo criadas pelos alunos da UFGD. Com essas informações, Lucas realizou as gravações. Foi um processo que consumiu dois dias de trabalho, uma vez que as primeiras traziam características que afunilavam Boca de Ouro a um perfil de “vilão”. Só quando conseguimos gravações em que um personagem estava delineado, porém sem trazer uma leitura predefinida, é que consideramos o trabalho concluído.

### 3.3 Jogos para Criação de Contexto

Ao adentrarem na sala, os participantes já tinham conhecimento do convite de Boca de Ouro, porém, ainda não era o momento de trabalhá-lo. Começamos então o primeiro episódio desse segundo encontro, nele, foram trabalhados jogos para criação do contexto da comunidade em que Boca vivia. No primeiro jogo, todos estavam disponibilizados na sala, em forma de roda e, então, fazia para um dos participantes a seguinte pergunta: "Boca de ouro o faz lembrar de quê?" Assim que ouvia a resposta, refazia o questionamento, utilizando a palavra proferida pelo participante. Por exemplo, a primeira resposta foi assassino, então, para o participante seguinte, fazia a indagação: "Assassino o faz lembrar de quê?" E assim consecutivamente diversas perguntas e respostas eram formuladas. O intuito era fazer brevemente um apanhado das percepções de cada um em relação ao primeiro encontro.

O jogo seguinte, *Compor a comunidade em que vive Boca de Ouro*, foi inspirado no Jogo Teatral, *Jogo do Onde*<sup>116</sup>, formulado por Spolin (2005). A improvisação iniciou-se com as seguintes instruções relativas ao local: Não era a *Fortaleza do Bicho*, mas locais no seu entorno, perto ou longe dela; que local era esse? Um bairro, uma comunidade, uma favela, um condomínio fechado? E, em seguida, eram dadas instruções relacionadas às pessoas que habitavam esse local, a saber: todos tinham uma relação direta ou indireta com Boca de Ouro; faziam parte da vida dele ou a observavam; moravam no mesmo bairro em que Boca residia.

A partir dessas instruções, os participantes deveriam criar o local onde Boca de Ouro morava, no momento de seu assassinato. Importa-me destacar que disse aos participantes que o assunto Boca de Ouro ainda não deveria surgir. O foco deveria estar na composição dos lugares e no relacionamento entre os *roles* criados, individualmente, por eles.

Descrição do jogo: três participantes, por vez, primeiramente, não usavam falas, pois o foco era mostrar corporalmente esse local, por meio da fiscalização. Com isso, evitava-se usar palavras que pudessem revelar o local, o que poderia limitar a experimentação corporal. O primeiro jogador escolhia um onde que tinha relação com Boca de Ouro, a partir de então, desenvolvia ações que mostrassem o local escolhido, mediante o uso físico de objetos no espaço. O segundo jogador, ao perceber qual era o local escolhido, propunha criar uma relação deste com o primeiro, estabelecendo um quem e, a partir de então, poderiam utilizar falas. Por exemplo, em uma das improvisações, o primeiro entrava e começava a beber, em

---

<sup>116</sup> Descrição do *Jogo do Onde*: "O jogador vai para o palco e mostra o Onde através do uso físico dos objetos. Quando um outro jogador achar que sabe Onde o primeiro jogador está, assume um Quem, entra no Onde e desenvolve um relacionamento com o Onde e com o primeiro jogador. Outros jogadores se juntam a eles, um de cada vez, da mesma maneira que o segundo jogador" (SPOLIN, 2005, p. 91).

um bar; logo, em seguida, entrava o segundo que assumia o papel de uma prostituta; e depois, o terceiro jogador que, ao perceber a relação esboçada pelos dois, entrava com um quem, cliente da prostituta e se relacionava com os outros.

Foram cinco improvisações, portanto, cinco locais vizinhos à *Fortaleza do Bicho* foram desenvolvidos. Quando cada uma dessas improvisações eram concluídas, listavam-se os ondes explorados. Os locais criados pelos estudantes foram: salão de manicure, boca de fumo, igreja evangélica e posto de gasolina<sup>117</sup>.

O terceiro jogo de criação de contexto foi *Improvisação com comandos*. Novamente, três participantes, por vez, não havia necessidade de serem os mesmos do jogo anterior. A plateia teria que decidir: o lugar em que o grupo estava; o que eles estariam fazendo; um assunto sobre Boca de Ouro ou sobre a investigação que ocorreu no primeiro encontro; e a forma como esse assunto seria introduzido (enquanto segredo, fofoca, confissão, fato banal ou impressionante etc.).

Além disso, a plateia poderia utilizar dois comandos: *finaliza* e *stop*. Quando o primeiro fosse dito por alguém que observava a improvisação, os participantes teriam trinta segundos para finalizá-la. E o *stop* era proferido com o intuito de que os movimentos e falas parassem por três segundos, depois, os participantes deveriam se retirar da área do jogo. As improvisações poderiam ter continuidade em outros momentos. Dentre os locais<sup>118</sup> e assuntos explorados, estavam um puteiro, onde se contratavam pessoas para trabalhar na *Fortaleza do Bicho* e um boteco em que descobriram algo da investigação.

### 3.4 Jogo de papéis (*roleplay*)

No segundo episódio desse encontro, o grupo assumiu papéis relacionados às funções de uma equipe de televisão. Para isso, o seguinte encaminhamento foi repassado: todos deveriam andar pelo espaço da sala e escolher uma função que poderia ser exercida em um programa sensacionalista de TV. Disponibilizei tempo para pensarem e, logo em seguida, começaram a criar um jeito de andar, gestos e olhares para o papel escolhido. Além disso, durante a caminhada pelo espaço, passei para eles algumas características sobre o contexto ficcional, informações a respeito do programa de TV que iríamos criar - *Dramas Suburbanos*.

---

<sup>117</sup> Na UFGD: terreiro, puteiro, praia, *tungete* (loja de jogos) e quarto de motel.

<sup>118</sup> Na UFGD, joalheria e igreja.

Após alguns momentos de exploração, pedi para um participante parar de se locomover e dizer o nome que tinha escolhido para seu papel. Todos então encaminhavam em sua direção e repetiam o nome escolhido. Então a pessoa dizia a função que escolhera e fazia uma ação que pudesse simbolizar essa função. Os outros participantes repetiam a função e a ação. Logo, em seguida, voltavam a andar, até que outro participante parava e executava o comando, nome, função e movimento. O intuito desse exercício era fazer com que todos conhecessem o que cada um iria desenvolver de acordo com o programa, para então poderem tecer relações com os outros participantes.

Meu papel era o de Coordenador Geral da Equipe do programa e o nome que escolhi para esse *teacher-in-role* foi Tom Alvarenga. Os papéis dos participantes foram variados, dentre eles, tivemos: repórteres, editores, operadores de câmera, faxineira, *office boy*, camareira e porteiro<sup>119</sup>. Compartilhei com eles a seguinte informação:

Recentemente, a redação do programa recebeu um áudio de Boca de Ouro, alguns dias depois desse fato, ele foi assassinado. Resolvemos fazer em “primeira mão” um programa sobre a vida dele, uma vez que sua morte é o assunto mais noticiado aqui no Brasil. Como o tempo é curto, amanhã o programa deverá estar no ar, chamamos todos que trabalham no setor, de jornalistas a porteiro, todos darão sua contribuição para essa gravação.

Feito isso, abri espaço para que os participantes nos seus respectivos *roles* se manifestassem, dizendo o que poderiam trazer de contribuição para a criação da próxima edição de *Dramas Suburbanos*. Os momentos de criação de papéis tanto nesse encontro quanto no anterior possibilitaram que os estudantes criassem características físicas as quais foram exploradas ao longo do encontro. Geralmente, nos processos que desenvolvo, trabalho na perspectiva dos estudantes transitarem por diversos papéis, entrando e saindo deles sempre que necessário, com o intuito de explorar *roles* que tenham relação com as investigações desenvolvidas.

---

<sup>119</sup> Na UFGD, tivemos repórteres, editores e operadores de câmera.

### 3.5 Segundo e Terceiro Áudio - *Whatsapp*

Na continuidade, ocorreu a exploração de áudios, enviados via *WhatsApp*. No papel de Coordenador Geral do Programa, revelei aos participantes que Boca de Ouro tinha enviado outros dois áudios, nesse instante, compartilhei o segundo com todos, por meio de meu celular. Isto fez com que os participantes tivessem maior atenção, posto que o som era baixo e com pouca projeção.

Abaixo, o conteúdo do segundo áudio.

Se estiverem ouvindo esse áudio é sinal que o jogo já começou...

Convido todos a conhecer um pouco de minha vida,  
por meio de um jogo criado por mim – Boca de Ouro...

Para isso, é necessário seguir alguns passos:

1º Passo: Formem quatro grupos e escolham um líder para cada deles.

2º Passo: Sigam as regras que serão enviadas pelo *WhatsApp* do líder de cada grupo...

Podem formar os grupos...

Após ouvirem a segunda gravação, os participantes formaram os grupos. Logo em seguida, escolheram um líder, nesse momento, passei pelos grupos destacando a importância de eles terem um aparelho celular conectado à internet, visto que a universidade possuía *wi-fi* gratuito para os alunos. Delimitei um tempo para concluírem as tarefas. Pedi para que o líder de cada grupo acionasse o alarme do celular para quarenta minutos depois daquele horário e, quando esse emitisse o sinal, seria momento de voltarem para a sala. Feito isso, compartilhei o terceiro e último áudio, enviando-o para o celular dos líderes:

Seguem as regras do jogo:

Regra número 1: No bloco 3M, existem quatro grupos de envelopes. Vocês deverão encontrá-los e pegar um envelope de cada grupo (Ainda não é o momento de abri-los);

Regra 2: Logo em seguida, o grupo terá que escolher três envelopes com o conteúdo que irão investigar.

Regra 3: Decidam a ordem de investigação de cada um. Ou seja, qual será o primeiro, o segundo e o terceiro.

Regra 4: Primeiro envelope: abram o envelope que escolheram. Dentro dele, há instruções que precisam ser executadas. Executem-nas.

Regra 5: Segundo envelope: só será aberto, quando finalizarem a tarefa proposta no envelope anterior. Leiam atentamente e executem a proposta.

Regra 6: Terceiro envelope: usem as mesmas regras dos dois anteriores.

Após ouvirem essa gravação disse a eles que, quando terminassem a exploração dos envelopes, deveriam me procurar, pois só então poderia lhes dar a última tarefa. Se transcorressem os quarenta minutos e não tivessem cumprido as tarefas, não receberiam o último envelope, o amarelo. Essa instrução foi necessária, pois tratava-se de uma exploração realizada no *campus* Santa Mônica - UFU, em que cada grupo poderia estar em um lugar distante do outro, portanto, era preciso estabelecer um código que os levassem, ao mesmo tempo, para a sala que abrigou as explorações até então - a Sala de Encenação - com o intuito de dar continuidade ao encontro.

### **3.6 Envelopes com Comandos**

Na sequência, os grupos saíram da sala em direção ao saguão onde estavam distribuídos vários envelopes. E, então, começamos o terceiro episódio que consistia na exploração dos envelopes com instruções acerca do contexto ficcional de Boca de Ouro.

No saguão, frente à Sala de Encenação, havia quatro grupos de envelopes, divididos por cores, sendo que para cada cor havia quatro envelopes (número da quantidade de grupos): envelope roxo, intitulado *Celebridade do Crime*; envelope rosa, *Histórias de Amor e Ódio*; envelope bege, *Mulheres da Minha Vida*; envelope azul, *Fortaleza do Bicho*. Os grupos tinham que escolher três cores e a ordem de abertura dos envelopes, por exemplo, o segundo envelope só poderia ser aberto, após cumprirem as tarefas daquele que fora escolhido para ser o primeiro e assim sucessivamente.

A seguir, o conteúdo dos envelopes e suas respectivas figuras:

a) Envelope roxo, *Celebridade do Crime*:

Cada um fica famoso por algo, eu fiquei pelos crimes que pratiquei e pelos que as pessoas atribuíram a mim.

Nem todos os crimes que a TV e os Jornais me atribuem, foram praticados por mim.

Há muita lenda, envolvendo meu nome, mas confesso para vocês que gosto disso...como diz o ditado “falem bem ou falem mal, o importante é que falem de mim”. Inclusive na investigação da semana passada, chegaram até a falar que eu tinha envolvimento com a prefeitura de Uberlândia, até parece que Boca de Ouro precisa pedir bênção a prefeito... só rindo mesmo.

Mas, voltando ao nosso assunto... tornei-me uma “*estrela do crime*”, e a responsável por isso foi a mídia...

Os jornais fizeram de mim uma celebridade...

Mas isso não aconteceu só comigo, já tivemos vários exemplos disso: o caso *Suzane Von Richthofen* que matou seus pais; o do *Goleiro Bruno* que matou Eliza Samúdio etc. Todos assassinos e famosos pelos seus crimes...

Como isso se dá? *Como fazer de um assassino, uma celebridade?*

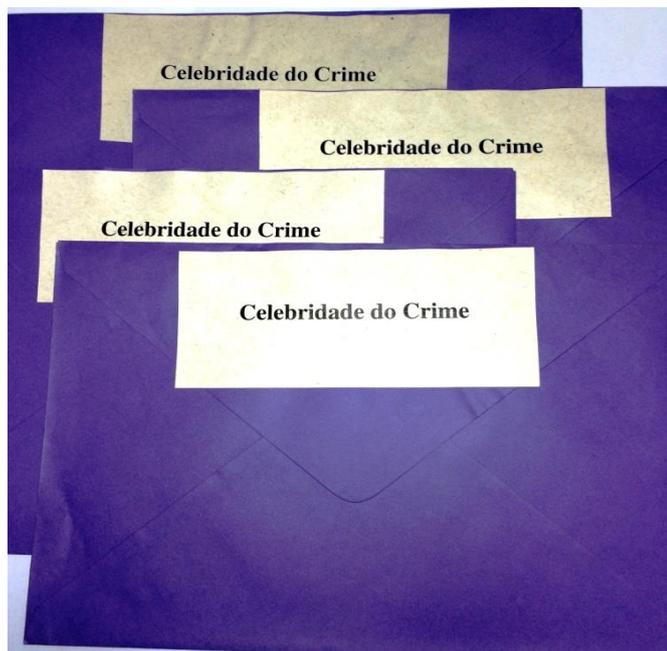
Tarefa:

Improvisação: Vocês irão criar uma reportagem de TV, de um jornal local ou nacional, em que a notícia de um crime faz com que o assassino (ou criminoso) se torne uma celebridade.

Deverão misturar fatos da minha história/ficcionais (explorados no encontro passado) com fatos reais, que aconteceram em Uberlândia ou região.

Escolham um espaço nos arredores do Bloco 3M, pensem que a reportagem é uma “externa” de um telejornal.

Figura 31 – Envelope roxo, *Celebridade do Crime*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

b) Envelope rosa, *Histórias de Amor e Ódio*:

O amor e o ódio são dois temas que perpassam a minha história. As pessoas me amam ou me odeiam, comigo não há meio termo. E é sobre isso, as tarefas que irão desenvolver nesse momento... Dividi essa tarefa em três passos...

Tarefa:

1º passo - Histórias pessoais de vocês:

Cada um irá contar um fato que aconteceu em sua vida em que o amor e o ódio estavam presentes no mesmo momento.

2º passo – História do Boca de Ouro:

Criar e contar um fato que ocorreu na minha vida (Boca de Ouro) em que o amor e o ódio estiveram presentes (não se esqueçam das investigações do encontro passado).

3º passo:

Substituir as pessoas que surgiram nas histórias pessoais de vocês (as do 1º passo) por personagens da minha história (Boca de Ouro).

4º passo:

Uma pessoa contará a história criada no 2º passo (história de Boca de Ouro) e os outros, as histórias pessoais de cada um, porém, com os personagens trocados.

O objetivo é confundir o público: Quais serão as histórias reais (de cada um de vocês) e qual a história ficcional (da minha vida)?

Façam breves histórias... pois todos irão contar...

Sugestão de personagens:

Boca de Ouro;

Maria Luíza (mulher da alta sociedade que tem um envolvimento comigo);

Celeste (minha amante);

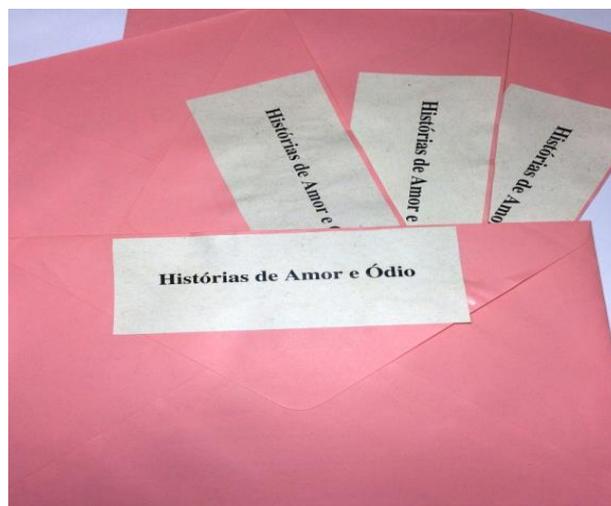
Leleco (marido de Celeste);

Minha mãe;

O dentista que arrancou todos os meus dentes e me fez uma dentadura de ouro;

E outros que vocês acharem que poderão fazer parte da minha história.

Figura 32 – Envelope rosa, *Histórias de Amor e Ódio*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

c) Envelope bege, *Mulheres da Minha Vida*:

Minha história é permeada por várias mulheres ... a maioria casadas.

Um boato sobre minha vida é que “fico com mulheres casadas para roubar as alianças delas”. Às vezes, isso acontece mesmo, porque quero fazer um caixão de

ouro, afinal de contas sou uma espécie de deus, ... um Deus Asteca, e é assim que quero ser retratado.

Meu velório ideal é em um caixão de ouro, com todos me idolatrando. Na verdade, esse é o meu maior objetivo de vida.

*Nesse grupo de envelope, apresento a vocês três mulheres que fizeram parte da minha vida: Minha mãe, Maria Luíza e Celeste.*

Minha mãe ...ela era uma gorda vadia que nem sabia que estava grávida de tão gorda que era. Eu nasci em uma pia de gafeira. Nunca conheci minha mãe. As pessoas é que me contam a história dela. As vezes, eu a chamo de “A virgem de ouro”.

Maria Luísa é uma mulher rica, da sociedade carioca que está tentando me converter para a religião católica. Como sabem sou um pouco “macumbeiro”, e não fui batizado, e ela está convencendo o padre a me batizar. Só tem um problema, Maria Luísa não acredita que sou um assassino, ela diz que esses crimes que os jornais atribuem a mim não são verdadeiros. Só que infelizmente ela presenciou um crime meu, um assassinato, e agora o amor dela se transformou em ódio.

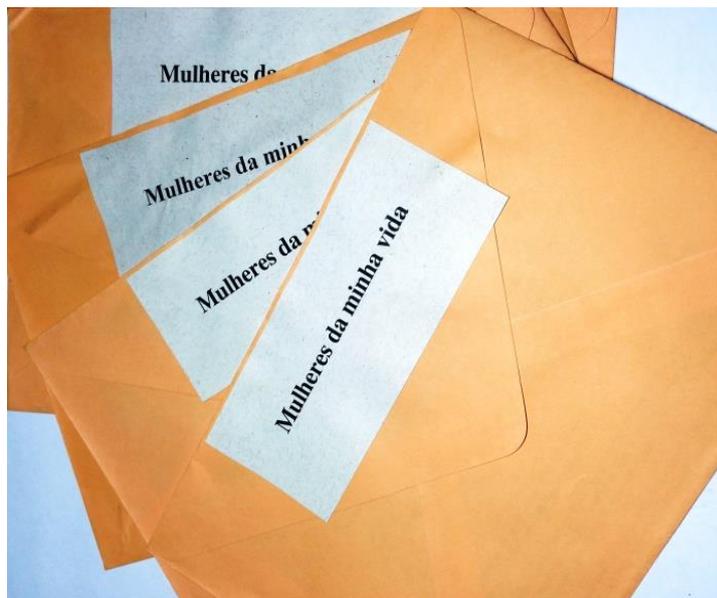
Celeste é um gostosinha. Casada com o finado Leleco ...um cara “frouxo” que aceitava eu ficar com a mulher dele por causa do dinheiro que dava para ela. O Leleco foi assassinado. Existem duas versões para o crime:

Uma que Celeste brigou com ele dentro da *Fortaleza do Bicho* e o matou, nessa versão, eu até tentei impedi-la; E, na outra, eu o matei com a ajuda da Celeste. Nas duas versões, o motivo foi que Leleco queria tirar mais dinheiro de mim, uma vez que viu eu e Celeste juntos.... Mas vai dizer que ele não sabia disso?

Tarefa:

Criar uma improvisação entre mim e Maria Luísa, no momento em que ela entra na *Fortaleza do Bicho* e encontra um corpo de um homem morto, daí, Celeste (com ciúmes) conta que foi eu quem o matou. Qual é a reação da Maria Luísa? Em que isso poderia me prejudicar?

Figura 33 – Envelope bege, *Mulheres da Minha Vida*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

d) Envelope azul, *Fortaleza do Bicho*:

Vocês deverão escolher um local nos arredores do Bloco 3M e compor a *Fortaleza do Bicho* (minha casa e também meu local de trabalho).

Os jornais dizem que muita gente que entrou lá, nunca mais saiu.

Um detalhe... sou um dos mais famosos bicheiros carioca.

Tarefa:

Um de vocês será o condutor dessa atividade (Condutor = Irá ministrar os passos abaixo para os outros participantes).

1º passo: Escolham o local. Vão até esse espaço.

2º passo: Fechem os olhos, imaginem a “Fortaleza do Bicho”.

3º passo:

Olhos abertos ...cada um descreve o local.

O “real” (concretude do espaço) e a “ficção” (criação da “Fortaleza do Bicho”) se fundem.

Descrevam juntos, caminhem pelo local durante a descrição. Foco nas texturas, cores, odores, objetos, etc...

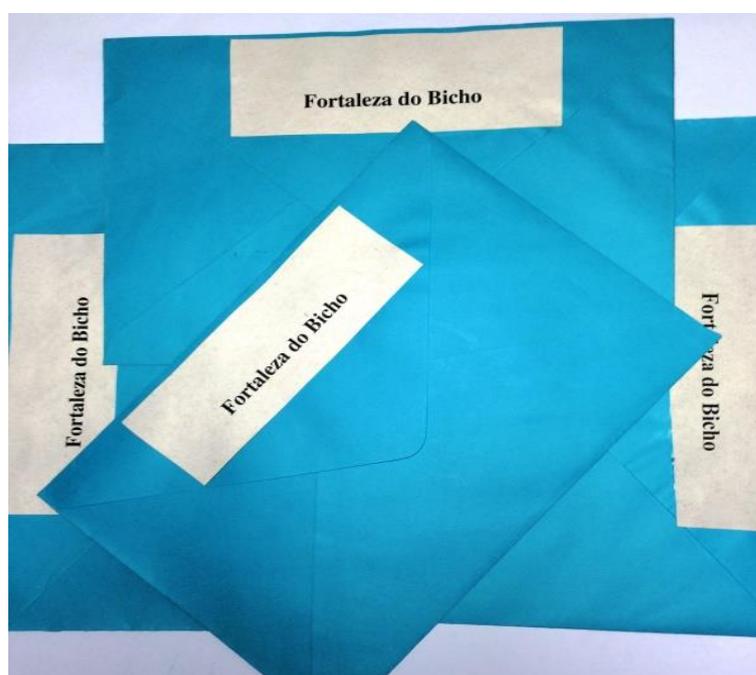
4º passo:

A performatividade dos personagens em relação ao local.

Quais pessoas estariam nesse local? O que fazem lá?

Improvisação: Deverão assumir esses papéis e compor uma improvisação revelando um fato importante para minha história que aconteceu dentro da “Fortaleza do Bicho”.

Figura 34 – Envelope azul, *Fortaleza do Bicho*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

A proposta do trabalho com os envelopes tinha como objetivo ampliar perspectivas para a dramaturgia que estávamos tecendo em processo, por meio da exploração dos fragmentos textuais acima elencados e suas possíveis relações com diversos espaços exteriores ao Bloco 3M. Após escolherem três das quatro cores de envelopes, comuniquei que as explorações de cada um dos grupos deveriam acontecer em espaços externos ao bloco, locais que de certa forma dialogassem com os conteúdos das cartas. O intuito era buscar possibilidades de jogo entre arquiteturas que se encontravam em um espaço de fluxo, presente em áreas externas aos blocos existente no *campus* Santa Mônica, com fragmentos da ficção do texto de Nelson Rodrigues e das criações dos estudantes, a partir da exploração do pré-texto.

Novamente, a arquitetura do ciberespaço foi a tônica, quando da elaboração dessa proposta. Busquei tecer paralelos com os *links*/ícones em destaques em sites (cor diferente do restante do texto, por exemplo), que, ao acioná-los somos remetidos a um local da rede (lexia), no qual conteúdos relacionados ao ícone podem ser visualizados. Segundo Leão (2005, p. 28) “[...] os aplicativos hipermediáticos costumam oferecer um sistema de ícones para a navegação”, de acordo com esse posicionamento, propus que esses envelopes funcionassem como um conjunto de ícones que levariam os estudantes para diversas explorações teatrais. Para ter acesso ao conteúdo, era necessário desenvolver a escolha por meio do título, mas, ao invés de um *click*, o conteúdo era revelado, ao se abrirem os envelopes e encontrar as cartas com as instruções do jogo. Destaco que o fato de os grupos escolherem três de quatro envelopes bem como a ordem de exploração deles, fez com que tivéssemos caminhos distintos de navegação.

As únicas instruções, transmitidas antes de iniciarem-se as explorações, foram aquelas relacionadas ao tempo máximo de quarenta minutos para os participantes explorarem os diversos espaços externos do bloco 3M no *Campus Santa Mônica*<sup>120</sup>. Não fiz intervenções, durante a execução, uma das intenções, com isso, era perceber como cada grupo recebia os comandos transcritos nas cartas. Caso tivessem dúvidas em relação às regras, deveriam me enviar mensagem via *WhatsApp*, dizendo o local em que estavam, e então iria até eles. Durante o percurso, apenas um grupo precisou de minha ajuda para esclarecer dúvidas em relação a uma das cartas.

### 3.7 Exploração dos envelopes

Na continuidade desse terceiro episódio, os grupos iniciaram a exploração de cada envelope escolhido. A exploração espacial começou após a leitura dos envelopes que os grupos optaram para ser o primeiro. Feito isso, escolheram um lugar no *campus* e lá combinaram o programa das ações a serem executadas. Muitas delas eram improvisações, que tinham como material estimulador o conteúdo das cartas. Somente, após concluírem a tarefa do primeiro envelope, é que abririam o segundo e, então, seguiriam a mesma ordem, qual seja: leitura, escolha de um espaço para a execução das tarefas, conversa para definirem o programa de ações e execução delas. E, assim, esse processo se repetiria até concluírem a exploração do terceiro envelope.

---

<sup>120</sup> Na UFGD, o entorno do NAC.

Após realizarem essas explorações, cada grupo, a seu tempo, voltou para o ponto inicial - a Sala de Encenação. Destaco que todos conseguiram retornar antes de findarem os quarenta minutos. Como era o combinado, cada grupo recebeu um envelope amarelo, no qual estava escrito na parte externa: *Quem é Boca de Ouro?* Ao abri-lo encontraram uma carta e três fotos.

Em relação à carta, segue seu conteúdo:

Enfim o momento esperado por muitos... Como já sabem, no encontro dos investigadores, eu estava presente ... disfarçado.

Então é hora de revelar meu disfarce.

Esse envelope contém fotos de três pessoas que estiveram presentes no encontro passado. Uma delas sou eu, Boca de Ouro.

Tarefa:

O grupo deverá escolher qual dessas pessoas sou eu (Boca de Ouro)... e desenvolver argumentos (baseados em evidências do encontro anterior) que justifiquem essa escolha.

Escrever esses argumentos no verso da foto escolhida, colocá-la no envelope e entregar para o Tom Alvarenga.

Essa é a última tarefa...

Após concluí-la, será o momento de mostrar para os outros grupos as criações de vocês para cada envelope aberto anteriormente.

Ao final das apresentações... minha identidade será revelada para todos.

Assinado,

Boca de Ouro.

Figura 35 – Envelope amarelo, *Quem é Boca de Ouro?*

Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Considero importante destacar que as três fotos foram escolhidas anteriormente por mim, dentre as várias imagens capturadas no primeiro encontro, na atividade da Instalação. O critério que adotei para essa escolha foram as atitudes apontadas pelos participantes como estranhas ou suspeitas, durante o primeiro encontro. Dentre os três *roles* escolhidos, encontrava-se um que ficou, durante toda a Instalação, com a cabeça envolta por um tecido, perpassando os demais sem comunicação verbal, apenas com troca de olhares (FIGURA 36); e outros dois que vivenciaram papéis de assistentes do prefeito (FIGURAS 37 e 38), que passaram boa parte do primeiro encontro levantando as características positivas dele, mas optaram apenas os dois em confeccionar o mural Boca de Ouro, conforme já relatado no capítulo anterior. Essas atitudes levantaram diversos questionamentos, por parte dos outros *roles*.

Figura 36 – *Role* suspeito 1 de assassinar Boca de Ouro



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Figura 37 – *Role* suspeito 2 de assassinar Boca de Ouro



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Figura 38 – *Role* suspeito 3 de assassinar Boca de Ouro<sup>121</sup>

Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Após ver as fotos, cada grupo separadamente debateu sobre os motivos que cada um daqueles papéis teriam ou não para matar Boca de Ouro, feito isso escolheram apenas uma das fotos que simbolizavam para o grupo o assassino de Boca, em cujo verso escreveram os motivos que levariam o mesmo a cometer tal crime. Assim, cada grupo colocou apenas a foto escolhida no envelope amarelo e o entregaram para mim. Em um canto da sala, abri os quatro envelopes amarelos e vi os *roles* escolhidos pelos grupos, então busquei o mais votado para ser o assassino, porém ainda não havia divulgado esse resultado para os participantes.

### 3.8 Compartilhamento das Criações

Assim que os grupos concluíram a tarefa do envelope amarelo, percorremos diversos espaços exploratórios relativos às investigações feitas anteriormente pelos grupos, apreciando as criações teatrais elaboradas. Dentre as investigações dos espaços navegáveis que continham pistas para a exploração do pré-texto, os grupos exploraram diversos espaços do *campus* Santa Mônica, próximos ao Bloco 3M (do Curso de Teatro). Para exemplificar,

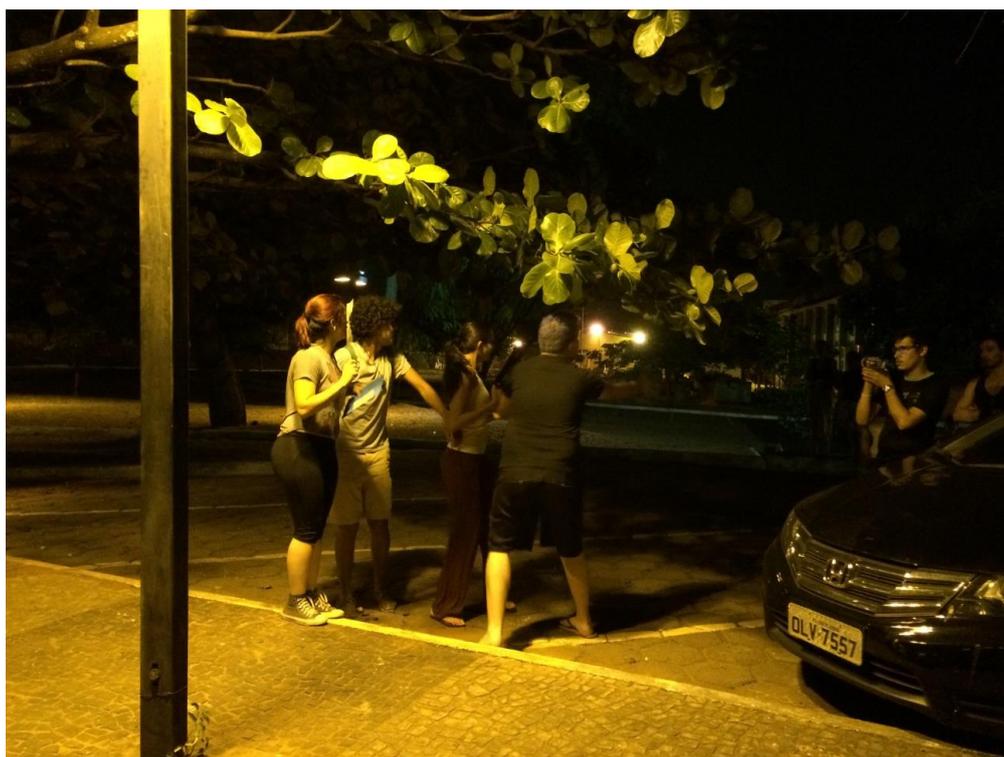
---

<sup>121</sup> Apresento novamente uma imagem utilizada no capítulo anterior, visto que esta esteve presente também nessa atividade de exploração do envelope amarelo.

apresento dois momentos dessa atividade, com o intuito de mostrar fragmentos do trabalho realizado pelos grupos.

Um dos grupos que abriu primeiramente o envelope rosa, intitulado *Histórias de Amor e Ódio*, decidiu explorar o conteúdo da carta na portaria da Rádio e TV Universitária, fazendo uma fricção entre o que estava oculto, até então, e que naquele momento iria ser proferido em frente a uma emissora de rádio e TV. Contaram suas histórias, mesclando as mesmas personagens do texto Boca de Ouro, sendo que uma história era ficcional e as outras reais, conforme proposta da carta contida no envelope. No momento que antecedia a apresentação de suas criações, o grupo encontrava-se em um estacionamento, onde conseguia observar a locomoção de todos os envolvidos no processo, os quais navegavam por diversas criações, conforme figura, abaixo.

Figura 39 – Exploração do envelope rosa, *Histórias de Amor e Ódio*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Ao aproximarmos, pediram que disséssemos uma palavra indicada por eles, como um *link* ou nó da rede que nos leva para determinada lexia. Assim que executamos essa tarefa, o grupo nos encaminhou para o espaço em que as histórias seriam compartilhadas. Foi um momento de desnudamento, pois diversas histórias de amor e ódio foram contadas pelo grupo. O anonimato em relação à autoria das histórias prevaleceu, pois o grupo trocou-as, entre si, e

também pelo o fato de uma dessas histórias nunca ter acontecido, por se tratar de uma invenção. Diante disso, os participantes não se sentiam expostos nesse compartilhar. Ao trocarem os nomes de pessoas, envolvidas em determinados fatos, por nomes de personagens da peça, o caráter confessional misturou-se com um caráter mais ficcional, o que ampliou as perspectivas teatrais do trabalho.

Figura 40 – Exploração do envelope rosa, *Histórias de Amor e Ódio*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Na criação de outro grupo, nesse caso, para o envelope azul *Fortaleza do Bicho*, os participantes decidiram que, **no** momento da criação do programa proposto por eles (que antecedeu a abertura do envelope amarelo), a improvisação realizada já era um dos eventos a ser apreciado, e não algo a ser preparado para um futuro compartilhamento. As pessoas que por lá passavam puderam acompanhar a execução do primeiro passo da exploração. Na verdade, esse dado aconteceu com todos os grupos, porém, apenas esse grupo o assumiu enquanto proposta de trabalho.

Figura 41 – Exploração do envelope azul, *Fortaleza do Bicho*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Enquanto os participantes executavam as ações propostas, dois estudantes do grupo filmavam por meio de celulares essas improvisações que aconteceram próximas ao Bloco 11 (do Curso de Artes Visuais - UFU). Lá, há fornos de tijolos e algumas peças construídas com cerâmica, que foram incorporadas nas criações. Articularam esse espaço para ser a moradia de Boca de Ouro. Os dois garotos buscaram ângulos distintos para as filmagens, enquanto um estava bem próximo, o outro, mantinha certa distância, com isso, detalhes como mãos, pés, grama, o corpo de alguém entrecortado por uma árvore, dentre outros, foram capturados pelas imagens.

Figura 42 – Exploração UFU do envelope azul, *Fortaleza do Bicho*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

No momento destinado à apreciação das criações dos outros grupos (após a abertura do envelope amarelo), os participantes pediram-nos que não fôssemos ao local escolhido para a criação anterior, assim, ficamos na sala de Encenação, onde fomos divididos em dois grupos. Assistimos às filmagens realizadas pelos dois participantes. Por meio de uma pequena tela de celular, apreciamos fragmentos do trabalho realizado anteriormente. Logo, em seguida, dirigimo-nos ao outro participante que também havia filmado e vimos a criação do mesmo grupo, porém, de um enquadramento diferente. Por se tratar de dois pequenos dispositivos tecnológicos, ficamos juntos, para conseguirmos, ao mesmo tempo, ter uma percepção da imagem, além disso, o silêncio se fez presente, já que os sons dos celulares eram baixos, pois, caso não nos silenciássemos, não conseguiríamos ouvir os áudios.

Figura 43 – Exploração UFU do envelope azul, *Fortaleza do Bicho*



Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Com isso, o grupo nos propiciou uma experiência rica em relação ao olhar do observador. Dependendo do vídeo que observávamos, tínhamos nova possibilidade de leitura e de construção da obra de arte. Fato esse que foi problematizado em aula, segundo o grupo, a exploração dos celulares foi uma forma de incorporação do pré-texto na criação artística, ou seja, os vários enquadramentos da figura de Boca de Ouro, visto que, ao vermos a mesma criação sendo filmada de ângulos diferentes, tínhamos a impressão de que se tratava de duas cenas realizadas em momentos distintos e com abordagens diversas.

Assim que terminamos de percorrer os diversos locais, retornamos para a Sala de Encenação, onde, novamente, voltamos a vivenciar os papéis dos integrantes da equipe do programa de televisão *Dramas Suburbanos*. No *role* de Tom Alvarenga, questioneei a respeito

dos materiais que acabávamos de apreciar, abordando o fato de as criações dos grupos serem imagens de vídeo coletadas, ou seja, na ficção, tornaram-se depoimentos ou reconstituições de fatos contados por alguém que conheceria Boca de Ouro.

Ainda no contexto ficcional, Tom Alvarenga abriu espaço para um debate no qual os *roles* opinaram sobre quais materiais seriam selecionados na edição do programa e os porquês dessa escolha. Assim que todos se posicionaram, fizemos o roteiro da seleção das imagens (improvisações) e demos por encerrada aquela noite de trabalho, nos bastidores de criação do programa *Dramas Suburbanos*.

Assim, fechamos o episódio de exploração dos envelopes. Porém, não trabalhamos o roteiro criado, pois faltavam poucos minutos para o encontro terminar e ainda tínhamos mais uma atividade a ser desenvolvida. Problematizei com os estudantes possíveis desdobramentos para os materiais criados, caso optássemos em dar continuidade para esse processo, o que não foi o caso, visto que no coletivo considerávamos que as investigações a respeito da figura Boca de Ouro já nos contemplavam, e, além disso, a turma queria vivenciar outro drama-processo na aula seguinte. Destaco que um dos caminhos possíveis apontados por eles para a exploração do roteiro, seria a cibercriação de um vídeo como se fosse o programa *Dramas Suburbanos*. Nele, inserções de apresentadores se intercalariam com fragmentos dos materiais audiovisuais (filmagens e registro fotográfico), capturados no transcorrer desse encontro.

### **3.9 O envelope Amarelo**

Concluída essa etapa, faltava respondermos a uma pergunta: Quem é Boca de Ouro? Partimos então para o episódio final desse processo. Fora dos papéis, fizemos uma roda, todos estavam na expectativa de saber o nome do *role* escolhido, a partir das três opções de fotos. Essa expectativa se deu pelo fato de que a resposta para essa pergunta era uma necessidade da turma, desde o primeiro encontro, motivo esse que me fez elaborar tal procedimento. Abri um dos envelopes amarelos e lá estavam três fotos do assistente do prefeito (FIGURA 38). Ao ver a foto do *role* escolhido, um clima de euforia e prazer tomou conta da turma. Diversos comentários reafirmando as razões de que aquele *role* era de fato Boca de Ouro foram proferidos pelos estudantes. Importa-me ressaltar que dos quatro grupos, três selecionaram o assistente do prefeito como sendo o Boca de Ouro. Seguem, abaixo, os argumentos descritos no verso das fotos.

Figura 44 – Escritos do Grupo I

- Foi encontrado com anel de ouro roubado  
 - Invenitava outras coisas  
 - Colocava empecilhos na investigação  
 - Não tinha família mas mentiu que  
 tinha.  
 - Tentava tirar o foco das investigações  
 com jogadas políticas.

Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Figura 45 – Escritos Grupo II

\* Tinha um anel no bolso  
 dele.  
 \* Ele é envolvido com a pre-  
 feitura, que o tempo todo ten-  
 -tava despistar os investiga-  
 dores  
 \* Ele se esquivou de várias per-  
 -guntas

Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Figura 46 – Escritos Grupo III

Argumento do réu durante  
as investigações apresentou  
indícios suspeitos como: Esconder  
o ouro do laboratório de inves-  
tigação criminal.  
2- Trabalhar com pessoas ligada  
ao poder  
3- Querer atrapalhar as  
investigações

Fonte: Wellington Menegaz de Paula (2014).

Li os argumentos relatados nos versos das fotos e, a partir deles, questionei os estudantes a respeito desses argumentos. Alguns participantes apontaram que o anel de ouro encontrado no bolso do paletó do assistente do prefeito (atividade da Instalação) possibilitavam-nos tecer paralelos com as alianças que Boca roubava das mulheres casadas para confecção do seu caixão de ouro, sendo que as questões políticas as quais o *role* se referia no primeiro encontro seria uma forma de despistar sua verdadeira identidade. Percebi que esse assunto estimulou o interesse de todos, então, naquele momento tive a ideia de chamar o jovem que havia vivenciado o papel de assistente do prefeito para ir ao centro da roda. Disse a eles que iríamos voltar no tempo, alguns dias antes do assassinato de Boca de Ouro. Ele, que estava dentro do círculo, era o Boca e nós, que compúnhamos a roda, seríamos seus amigos ou vizinhos. Cada um teria o direito de fazer uma pergunta a ele, relacionada aos motivos de ele ter se infiltrado na investigação sobre sua vida. Então, o estudante deveria responder às perguntas, a partir de tudo que havíamos vivenciado nos dois encontros. Foi interessante perceber, por meio das perguntas, um pouco do entendimento dos participantes em relação aos episódios, buscaram *links* entre diversos pontos da investigação e, ao mesmo tempo, o jovem que estava na berlinda trouxera respostas ambíguas que não delimitavam um perfil único para Boca de Ouro, característica esta que dialogava com o pré-texto - as múltiplas facetas de Boca de Ouro. Após essa atividade, fizemos a avaliação do processo e encerramos o último encontro de *Boca de Ouro: um drama suburbano*.

### 3.10 Apontamentos sobre o Segundo Encontro

Percebo que esse segundo encontro possibilitou a exploração de diversas formas de se fazer e apreciar teatro. Em um primeiro momento, por meio dos jogos de construção de contexto, foi desenvolvida a exploração de um espaço de jogo que nos remetia ao palco italiano, com disposição frontal e separação nítida entre quem executava o jogo e quem o assistia. Além disso, as histórias que se desenvolviam durante as improvisações traziam fragmentos dramaturgicos lineares, posto que cada uma dessas improvisações tinha começo, meio e fim, e muitas delas se entrelaçavam temporariamente.

Em um segundo momento, com a exploração dos envelopes, investigamos outras nuances do teatro, mediante as criações em lugares externos aos blocos da UFU, que dialogavam com intervenções urbanas e com possibilidades dramaturgicas fragmentadas em não lineares. Pude perceber que durante essas investigações, os grupos buscaram distintas formas de diálogo entre os conteúdos das cartas e os espaços escolhidos por eles. Alguns incorporaram características concretas dos espaços, ao explorarem a dramaturgia desses locais e ressignificaram determinadas arquiteturas de acordo com a ficção, por exemplo, a árvore que passou a ser uma casa, o forno que virou uma cama, as escadarias que se transformaram em caixões e cemitério etc. Já outros pouco se relacionaram com a arquitetura dos espaços, mas lançaram-se na ficção que estava sendo tecida. A estrutura autônoma de cada envelope possibilitou o surgimento de uma dramaturgia multifacetada e não linear, trazendo recortes e contornos diversos em relação à figura Boca de Ouro.

Na avaliação final, essas perspectivas foram problematizadas. Além delas, dialogamos sobre a exploração do olhar sensível para a criação do outro. Os estudantes destacaram as várias possibilidades de leitura que cada improvisação trazia, uma vez que a apreciação das criações foi um dos pontos fortes desse encontro. Destacaram a forma como cada grupo desenvolveu as tarefas das cartas de maneiras diferenciadas. Como se deu a relação dos grupos com os espaços externos. Como cada participante incorporou os estímulos externos (barulhos de carros, pessoas que passavam pelos espaços e paravam para apreciar, entre outros) às suas criações artísticas.

## CAPÍTULO 4 – DRAMA, CELULARES E REDES SOCIAIS

*A tarefa de um pesquisador jangadeiro é laboriosa, leva tempo. No caso desta pesquisa, quatro anos. É preciso coletar materiais e manter um constante fluxo de diálogo com outros jangadeiros. Nesse caso, ela é banhada por um imenso prazer. E é com esse sentimento que inicio esse último capítulo.*

*Wellington Menegaz de Paula*

Neste capítulo, problematizo a utilização de duas ferramentas de comunicação contemporâneas, as redes sociais e os telefones móveis, assimiladas em processos educacionais. Nesse caso, darei destaque ao *Facebook* e ao *WhatsApp*.

A incorporação de um meio diverso e mutável em uma aula de teatro reconfigura relações tradicionais entre professores, conteúdos e estudantes. Há um mundo infinito de possibilidades sendo desenvolvido pelos educandos cibercriadores, que ultrapassa os limites da sala de aula e transita entre a visibilidade e a invisibilidade. A visibilidade, na tela do computador, no pequeno dispositivo móvel e no contato corporal na sala de aula; e a invisibilidade, mediante conteúdos enviados via *inbox* em mensagens por *Facebook* ou *WhatsApp*. O que acontecer no espaço entre aulas/episódios pode estar de acordo com as expectativas dos participantes ou ultrapassar o esperado pelo grupo, portanto, a incerteza deve ser considerada, quando decidimos por essa configuração em processos educacionais.

### 4.1 *WhatsApp*

Em um café, na fila de banco, nos recreios das escolas, perambulando pelas ruas, percebemos pessoas se relacionando com a cidade e com seu pequeno dispositivo móvel. Entre uma conversa e outra, os dedos correm rapidamente pela tela do celular. Um espaço concreto de vivências palpáveis e outro fluido, no instante da conexão, mas que pode ser marcado por vivências tão intensas quanto as que se estabelecem no primeiro. Presenciamos um momento de socialização, em que não precisamos estar em um lugar fixo para nos comunicarmos com pessoas que se encontram em espaços distintos, como acontecia na fase inicial da internet e da telefonia fixa, em que sentados em uma cadeira, ligávamos o computador que estava conectado à internet, por intermédio de cabos e só então conseguíamos fazer a navegação.

Segundo Lemos (2004, p.18-19), vivemos uma nova fase da sociedade da informação, a “[...] era da conexão”<sup>122</sup>. Para o autor, essa era se caracteriza pela mobilidade das tecnologias comunicacionais, que se espalharam pelas cidades por meio de dispositivos móveis de “[...] tecnologias nômades”, celulares e laptops, que conseguem conexões via *wifi*, ou seja, internet sem fios.

Essas tecnologias são caracterizadas pela presença de uma computação senciente, pervasiva e ubíqua:

Ubiquidade, “pervasividade” e senciente são quase sinônimos. Ubiquidade refere-se à possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo. Por “computação ubíqua” ou “pervasiva”, compreende-se a dissiminação dos computadores em todos os lugares. [...] A “computação pervasiva” está diretamente ligada à idéia de ubiquidade, e se caracteriza pela introdução de chips em equipamentos e objetos que passam a trocar informações. [...] A “computação senciente” refere-se à possibilidade de interconexão de computadores e objetos através de sensores que passam a reconhecer de maneira autônoma e a trocar informações. (LEMOS, 2004, p. 17 - 18, grifos do autor).

Com essas mudanças, temos um novo desenho na forma como a comunicação e a informação são transmitidas, as quais já não são mais fixas, ou seja, quando o internauta tinha que ir até o local onde a rede estava localizada. A internet espalha-se por todo o tecido urbano, envolvendo os usuários independentemente de sua localização geográfica (LEMOS, 2004).

Isso é definido pelo autor como cidade-ciborgue:

A cidade-ciborgue é a cidade da cibercultura, preenchida e complementada por novas redes telemáticas — e as tecnologias daí derivadas, internet fixa, wireless, celular, satélites etc. — que se somam às redes de transporte, de energia, de saneamento, de iluminação e de comunicação. Devemos compreender a cidade-ciborgue como um híbrido, composto de redes sociais, infra-estruturas físicas, redes imaginárias [...], constituindo um organismo complexo, cuja dinâmica está atrelada às novas tecnologias da cibercultura, próximo da metáfora do ciborgue [...]. A cidade sempre foi um artifício e hoje essa artificialidade está presa nas garras do digital. (LEMOS, 2005, p.12).

Um emaranhado de fios, cabos, satélites, ondas magnéticas cortam nosso dia a dia. Como se partículas invisíveis atravessassem nossos corpos e modificassem por vezes as relações sociais, culturais e afetivas. O mundo não é apenas o que eu vejo, toco e sinto, existe também o invisível. Como se a capa da invisibilidade de Harry Potter estivesse acessível a cada um de nós. É um desafio para o professor que se encontra inserido na educação básica,

---

<sup>122</sup> Expressão terminológica que LEMOS (2004) toma emprestado de WEINBERGER (2003).

enxergar essas linhas invisíveis que perpassam os aparelhos móveis de seus educandos. Seria função da escola conhecer as navegações de seus estudantes?

Destaco que não há uma distinção entre a cidade, entendida enquanto espaço físico, e a que corre mediante as linhas invisíveis da internet. As duas possibilidades fundem-se e formam a cidade-ciborgue (LEMOS, 2005). As relações presenciais e as ciberespaciais caminham lado a lado. As ressonâncias sociais de tal configuração atingem as noções de espaço público, o que antes era algo fixo ou de trânsito, torna-se fluido ou de fluxo:

A era da conexão é a era da mobilidade. A internet sem fio, os objetos sencientes e a telefonia celular de última geração trazem novas questões em relação ao espaço público e espaço privado, como a privatização do espaço público (onde estamos quando nos conectamos à internet em uma praça ou quando falamos no celular em meia à multidão das ruas?), a privacidade (cada vez mais deixaremos rastros dos nossos percursos pelo cotidiano), a relação social em grupo com as *smart mobs*, etc. As novas formas de comunicação sem fio estão redefinindo o uso do espaço de lugar e dos espaços de fluxos (Castells, 1996) [Castells, 2008]. Nas cidades contemporâneas, os tradicionais espaços de lugar (rua, praças, avenidas, monumentos) estão, pouco a pouco, transformando-se em espaços de fluxos, espaços flexíveis, comunicacionais. (LEMOS, 2004, p. 21, grifo do autor).

Espalhada por toda parte, a internet emaranha-se no cotidiano de nossas cidades. Por um lado, temos um avanço em relação às possibilidades de acesso à rede, por outro, esse avanço, na malha urbana, pode representar um impacto negativo nas relações interpessoais. Nesse turbilhão tecnológico, como encontrar espaços para não nos afogar na imensidão de um oceano informático que muitas vezes adentra nossas vidas como um *tsunami*? Questionamento difícil de ser respondido, quando deslocado de um contexto específico. Por isso, novamente lanço o olhar para os adolescentes e jovens que transitam nas escolas de educação básica. De um lado, essas tecnologias contribuem para tecerem relações e acesso a conteúdos, por outro, o excesso de tempo que um adolescente gasta imerso na tela de um celular pode afastá-lo do convívio cotidiano com outros amigos e colegas. Como o professor que está aberto ao trabalho com as novas mídias digitais pode mensurar essas perspectivas na sua prática pedagógica?

Foi nessa direção que propus alguns dramas-processos (*process drama*) a serem trabalhados com futuros professores, estudantes da Licenciatura em Teatro - UFU, especificamente discentes do componente curricular Pedagogia do Teatro II. Inserir a internet no trabalho com o drama, com o objetivo de nutrir experimentos teatrais, a partir de uma possibilidade que perpassa o cotidiano das novas gerações, as tecnologias móveis poderia

trazer novas formas de assimilação e ressignificação do ciberespaço? Como redimensionar também o tempo que um adolescente passa conectado em seu celular?

### **Jovens e tecnologias móveis**

As tecnologias móveis provocam forte ressonância nas novas gerações. Pelos corredores ou no pátio da escola e, no caminho desta para casa, o estudante continua conectado, estabelecendo ligações entre amigos que estão em lugares distintos da mesma cidade. Como se todos estivessem juntos, porém, sem a presença física, tudo isso devido a toques ligeiros na pequena tela do celular.

Os *Smartphones* ou *IPhones* não têm a mesma característica dos celulares antigos. Ao contrário dos primeiros dispositivos que tinham basicamente duas funções, transmissão de voz e mensagens de textos, hoje, esses aparelhos oferecem uma gama de possibilidades, por exemplo, postar, acessar e produzir conteúdos.

Lemos (2004, p. 24) define esses dispositivos como sendo um “teletudo”:

O celular passa a ser um “teletudo”, equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS, WAP, atualizador de sites (moblogs), localizador por GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica... Podemos agora falar, ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar tickets para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas (caso das smart e flash mobs). O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De médium de contato interpessoal, o celular está se transformando em um media massivo. (Grifos do autor).

Dessa forma, os celulares não são apenas um instrumento de comunicação, mas também um marco contemporâneo da manifestação de uma identidade juvenil. Por intermédio desses dispositivos móveis, os adolescentes e jovens interagem com comunidades que se estruturam por afinidades de pensamento ou gostos pessoais (como é o caso dos grupos de *WhatsApp*), criam e compartilham conteúdos que podem ser considerados visões de mundo em relação a determinado assunto.

Pensar a relação entre ensino do teatro e comunicação, a qual, nesse caso, é estabelecida pela utilização de uma mídia digital móvel que permite conexões com a internet, é pensar o uso dos celulares não como objetos de consumo, mas enquanto agentes de comunicação e difusão de uma produção artística juvenil. Um dispositivo que possa ser

utilizado em espaços educacionais como uma forma de nutrir experimentos criativos, estabelecendo conexões diretas com estes, e não apenas como um meio de busca de informações.

Além disso, com tal assimilação, o professor tem a oportunidade de estabelecer uma aproximação entre conteúdos e acessos realizados pelos jovens, o que poderá permitir possibilidades de diálogos poéticos entre estes. O professor de teatro pode, juntamente com os estudantes, descobrir novas formas de assimilação e ressignificação do ciberespaço e, dessa forma, enriquecer a prática pedagógica, por meio da multiplicidade de conteúdos, ao propiciar, com isso, novas possibilidades de investigações teatrais que têm como foco aspectos artísticos, estéticos e éticos da experiência.

### **Ligado ou desligado**

Um celular ligado em momentos nos quais deveria estar desligado ou no modo silencioso pode gerar incômodo, por exemplo, quando assistimos a uma peça de teatro e, de repente, ouvimos o barulho de uma ligação; na escuridão do cinema, percebemos a luz do visor do pequeno aparelho móvel; no ônibus coletivo, alguém ouve uma música e não utiliza o fone de ouvido. E ainda, em sala de aula, quando, embora o conteúdo não envolva o celular, o professor percebe que alguns estudantes estão com a cabeça baixa olhando para a tela do dispositivo. Esses são alguns exemplos, dentre muitos outros que se relacionam ao uso do celular em momentos inoportunos, que pode se tornar desagradável. Além do barulho, essas situações remetem ao desligamento das perspectivas que estão acontecendo fora da tela do dispositivo móvel.

Às vezes, ouço educadores argumentando que o uso do celular em sala de aula leva à dispersão do aluno. Ainda que esse posicionamento possa ser verídico, precisamos entender que o celular pode ser apenas um instrumento utilizado pelo estudante desinteressado pelo conteúdo da aula. Possivelmente, esse desligar-se por parte do aluno, poderia ser expressado de outras formas: estar com o pensamento, relacionado a assuntos alheios ao conteúdo da aula; desenhar no canto do caderno; folhear um livro; etc. Além disso, considerando a perspectiva de que os celulares contribuem para uma possível dispersão dos alunos, acredito que não basta retirar esses dispositivos do contexto educacional, visto que isto não levaria os estudantes, não envolvidos com a aula, por motivos diversos, a se interessarem por ela.

Outras ações pedagógicas precisariam ser acionadas para que houvesse a participação dos estudantes, por exemplo, promover um diálogo a respeito do contexto sociocultural deles.

E é nessa perspectiva que proponho o uso desses dispositivos móveis em processos educacionais, por acreditar que essa ação possibilite uma aproximação com o universo cultural de muitos jovens e adolescentes. De acordo com essa ponto de vista, teci, juntamente com alguns licenciandos do Curso de Teatro - UFU, as problematizações, envolvendo ensino do teatro e internet, com base em experimentos realizados tanto no Subprojeto Teatro PIBID - mediante algumas ações pontuais, conforme análises apresentadas no Capítulo I - quanto no componente curricular Pedagogia do Teatro II.

Na coordenação de um drama-processo, sempre solicito aos participantes para ficarem com os celulares ligados. Isso se dá por dois motivos. O primeiro é para o envio de mensagens, por parte do coordenador, via *WhatsApp* para os participantes durante a aula, como aconteceu no segundo encontro de *Boca de Ouro: um drama suburbano*, ou trocas de mensagens entre os participantes, como foi o caso do processo *Clãs*. O segundo motivo refere-se ao fato de que busco assimilar estímulos externos, por meio de celulares, durante o processo, tais como um telefone que toca, uma mensagem que chega, aspectos estes incorporados ao desenvolvimento do drama. Como exemplo dessas duas possibilidades, analiso alguns fragmentos do processo *Lobos* que coordenei no ano de 2014 com os bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Teatro PIBID - UFU. Esse drama foi inspirado no contexto ficcional, proposto por O'Neill (1995), na estrutura de drama *Little Red Riding Hood*<sup>123</sup> o qual também foi trabalhado por Biange<sup>124</sup>, com o nome de *Chapeuzinho Vermelho*. Foram três encontros, para o primeiro deles, convidei os bolsistas de Iniciação à Docência e a professora supervisora de uma das escolas - Escola Estadual de Uberlândia; para o segundo episódio, convidei os bolsistas da outra escola - Escola Municipal Presidente Itamar Franco; e para o terceiro, todos os bolsistas das duas instituições.

No processo *Lobos*, fiz algumas descobertas em relação ao uso dos celulares. Primeiramente, dei aos participantes o seguinte comando: não deveriam desligar o seu aparelho móvel, se ele tocasse poderiam atendê-lo como se fossem o *role* atendendo a ligação. Mas caso recusassem atender ao telefone, isso seria incorporado ao processo.

No transcorrer do primeiro encontro, metade da turma viveu os papéis de jornalistas e repórteres que iriam investigar fatos misteriosos que estavam ocorrendo em um distrito de Uberlândia (MG); nesse local, havia uma mata em que toda noite luzes apareciam, uivos eram ouvidos. E as pessoas que lá entraram, nunca mais retornaram. Após vestirem figurinos que estavam espalhados pela sala, todos os *roles* foram para uma roda, nela, apresentaram seus

---

<sup>123</sup> Tradução: *Chapeuzinho Vermelho*.

<sup>124</sup> Beatriz Ângela Vieira Cabral, professora e pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

papéis e estabeleceram relações com os outros repórteres, vindo de diversas partes do país. Durante essa vivência, o telefone de uma das participantes toca, mas ela se recusa a atendê-lo. Isso gera uma tensão no grupo. Por que será que Marlene (nome do *role* da participante) não queria atender ao telefone? Na segunda vez que o telefone toca, ela o atende. Porém, vai para o canto da sala e fala baixo. Isso novamente é incorporado à improvisação e, a partir de então, várias especulações envolvendo Marlene começam a surgir: Será que esses telefonemas eram de um dos moradores do pequeno vilarejo? Ou de um dos responsáveis pelas luzes que apareciam na mata?

No segundo encontro, a outra metade da turma viveu, em um primeiro momento, papéis de cientistas e representantes do governo federal que iriam conhecer o local dos experimentos com lobos; e, em um segundo momento, papéis de lobos modificados em testes e atividades de laboratório. Até então, o mistério que envolvia as investigações entre os grupos permaneceu. Pedi para que não revelassem as criações e improvisações que havíamos realizado, o que foi mantido pelos grupos. Importa-me destacar que a opção em alternar a participação dos bolsistas nos dois primeiros encontros foi inspirada em uma possibilidade de navegação via ciberespaço, isto é, as mensagens de *WhatsApp* ou *Facebook* enviadas *inbox*, cujo conteúdo é conhecido apenas pelo destinatário e não por todos que estão na rede.

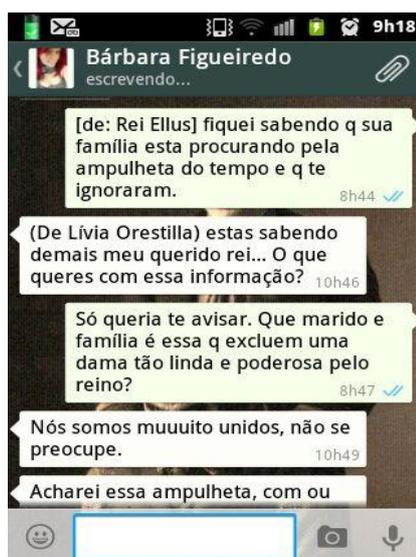
Até então nunca havia explorado uma estrutura dessa forma, em que uma parte dos integrantes participa em um dia e a outra parte em outro, explorando papéis e atividades distintas. Percebi que esse elemento aguçou a curiosidade entre os estudantes, posto que uma parte não sabia o que havia acontecido com a outra e nem o que iriam vivenciar no momento da junção de todos que ocorreu no terceiro encontro.

O terceiro encontro foi uma navegação por diferentes espaços de um parque do município de Uberlândia (MG) - Parque do Sabiá. A criação desse episódio foi inspirada na arquitetura do ciberespaço (conforme apontada no Capítulo 2). No dia em que a exploração aconteceu, um dos grupos assumiu os papéis que tinham vivenciado no primeiro episódio, o de jornalistas. Disse a eles que estavam na mata para encontrar um furo de reportagem. Enquanto esperavam o início do episódio, adentrei a mata com o grupo que havia participado do segundo encontro, orientei-os, dizendo que quatro deles seriam os lobos modificados em laboratório e dois, os cientistas responsáveis por essas mutações genéticas. Assim, começaram a explorar suas características no parque. Voltei ao encontro dos jornalistas e, assim que ouvimos os uivos dos lobos, começamos nossa investigação pela mata, percorrendo caminhos distintos.

Houve momentos em que a comunicação entre nós se dava via mensagens de celular. Durante o percurso, alguns integrantes tiraram fotos de acontecimentos criados, a partir da interação entre os *roles*, e enviaram-nas para outros participantes por intermédio de aparelhos móveis. Quando eu estava em uma parte do Parque, em um determinado momento, recebi uma ligação de um dos repórteres, dizendo que um dos cientistas queria nos encontrar, então me encaminhei até o ponto de encontro inicial. E assim o episódio aconteceu, nele, os celulares assumiram função de ligação, entre papéis que estavam em locais distantes geograficamente, e de compartilhamento de fragmentos de interações entre os *roles* e diversos espaços do Parque do Sabiá (em bicas d'água, no meio de árvores, em quiosques, em trilhas dentro da mata).

Por intermédio dos processos realizados, nessa pesquisa, percebi que a assimilação de celulares ligados durante as atividades de drama-processo, deixou de ser um elemento de dispersão ou desligar-se das propostas, tornando-se mais um elemento criativo para o processo. Por meio desses dispositivos móveis, diversas pistas eram inseridas nas investigações, muitas delas, relacionadas com o acaso, uma vez que não sabíamos se um telefone iria ou não tocar, e outras com elementos pensados pelos participantes, nos instantes de troca de mensagens. Como exemplo dessa última ação, apresento algumas mensagens trocadas entre alguns *roles* durante o processo *Clãs*<sup>125</sup>, como mostra a figura, a seguir.

Figura 47 – Mensagens entre *roles* processo *Clãs*



Fonte: *WhatsApp*.

<sup>125</sup> Desenvolvido, no segundo semestre de 2014, com estudantes do componente curricular Pedagogia do Teatro II. O pré-texto foram as disputas de poder, por meio de paralelos entre as eleições presidenciais e para deputados, do ano de 2014, e o seriado norte americano *Game of Thrones* - marcado pelas disputas entre diversos *clãs* pelo Trono de Ferro. No transcorrer do item 4.2 (*Facebook*), aprofundo as análises sobre esse processo.

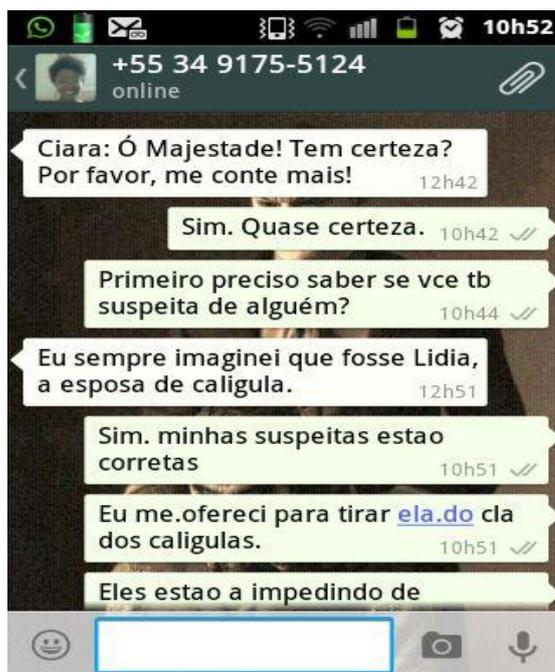
Nesse processo, propus aos participantes que interagissem via mensagens de *WhatsApp*, em momentos entre episódios, nas semanas que separavam os encontros presenciais, como também durante os episódios. Essa interação não era uma obrigatoriedade, apenas aqueles que assim desejassem executariam tal ação. Para isso, passei a eles seguinte convenção: no início da conversa, colocariam, entre parênteses ou entre colchetes, o nome de seu papel, com o intuito de informar ao destinatário da mensagem quem era o seu interlocutor, como podemos observar na figura, abaixo.

Figura 48 – Mensagens entre *roles* processo *Clãs*



Fonte: *WhatsApp*.

As Figuras 47, 48 e 49 mostram algumas conversas capturadas via *print* de tela, no celular do estudante que vivenciará o papel do Rei Ellus, do clã Murundor. A Figura 47 registra conversa iniciada pelo Rei Ellus com o papel de Livia Orestilla, mulher do governante do clã Calígula, buscando convencê-la a apoiá-lo. Na Figura 48, o papel do Mago Wilherm, pertencente ao clã Vermelho, começa uma conversa com o Rei, com o intuito de fazer-lhe uma proposta, a qual, em um dos encontros presenciais, configurou-se como uma possível traição ao clã de que o mago fazia parte. Na Figura 49, a seguir, o Rei conversa com Ciara, do clã Bacamarte, nela, o governante pede o apoio desse *role*, líder espiritual dos moradores de seu clã.

Figura 49 – Mensagens entre *roles* processo Clãs

Fonte: *WhatsApp*.

As conversas entre os papéis apontam para conchavos políticos entre o Rei e alguns moradores dos clãs que ele governava, com o intuito de ele permanecer no poder, já que a coroa estava abalada, pois diversos clãs começaram a se rebelar contra o reinado de Ellus e dos Murundor's. Assim, havia uma exploração que era visível para todos, as investigações nos encontros presenciais, e outra que era invisível para a maioria dos participantes, desenvolvida em conversas *inbox* via mensagens de celular. Isso fez com que a tensão aumentasse, pois sabiam que havia conversas ocultas sendo tecidas, porém, muitos não tinham o conteúdo delas, visto que, somente no último episódio, essas intrigas foram reveladas para a turma. A partir dessa perspectiva, nas atividades, algumas perguntas eram feitas por alguns *roles*, tais como: "Em quem confiar? Vale tudo para se obter o poder, até mesmo trair seus aliados?"

Ressalto que nos dramas-processos em que os aparelhos móveis foram inseridos, problematizava com os estudantes essas ações ao final dos encontros. Muitos questionamentos dos participantes fizeram-me chegar a algumas conclusões em relação aos sentidos dessa incorporação, dentre eles, o fato de que essas mensagens, ligações e troca de fotos, enriqueceu os processos com materiais aos quais não teriam acesso, apenas com as investigações presenciais realizadas nos episódios. Outro questionamento refere-se ao fato de que ao ser liberado o uso do aparelho celular, durante os encontros, os participantes deixaram de pensar nele, enquanto um elemento de conexão com pessoas e conteúdos externos ao

processo, pois tudo era assimilado. Segundo alguns estudantes, conforme se dava a inserção de tal aparelho nas aulas, o desinteresse em utilizar os celulares com outros usos diversos aos das propostas de trabalho aumentou, alguns chegavam a desligar ou deixar no silencioso seus aparelhos; como não era obrigatório, mas não era proibido, os celulares passaram a ser acionados apenas em momentos necessários para as relações ciberespaciais entre os *roles*.

Assim que o uso desse artefato deixou de ser proibido e passou a ser visto como algo positivo no cotidiano pedagógico das aulas, sua presença entre nós diminuiu. Esse dado foi percebido por mim, pelos bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Teatro - PIBID, - em momentos em que acionamos, juntamente com os estudantes da educação básica, os celulares nos processos pedagógicos (conforme Capítulo1) - e também pelos estudantes de Pedagogia do Teatro II. Ou seja, acionar essa ferramenta não gerou uma dependência ou criação de uma necessidade, ao contrário, houve um desprendimento da necessidade de ficar o tempo todo conectado nesses aparelhos, pois seu uso passou a ser realizado em momentos pontuais, que considerávamos essenciais para o desencadeamento de determinadas atividades teatrais.

## **4.2 Facebook**

Outra possibilidade presente na internet que assimilei em alguns dramas-processos foi a rede social *Facebook*. Nesta pesquisa, a escolha dessa rede deu-se por diversos motivos. Um deles é o fato de o Facebook fazer parte da *web 2.0* ou *web social*. Segundo Ribeiro e Ayres (2014, p. 201), algumas características marcam a *web 2.0*:

Atualmente, o foco da *web* ultrapassa o da simples leitura e se insere em uma lógica da participação, através de blogs, *Wikis*, fóruns, chats, sites de download *peer-to-peer* (P2P), compartilhadores de conteúdo multimídia (*Youtube, Flickr, Slideshare*), *Site* de Redes Sociais (*Facebook, Google+*), entre outros exemplos. O conteúdo deixa de ser produzido por portais e veículos de comunicação e passa a ser produzido e consumido por diversos usuários ao redor do mundo, a cada qual compartilhando experiências, conversas, desejos e anseios do seu cotidiano. (Grifos dos autores).

Com seu caráter participativo, a *web 2.0* possibilita uma democratização dos conteúdos criados na internet, uma vez que qualquer usuário tem a possibilidade de deixar, na rede, contribuições as mais diversas possíveis, com isso, as criações cibervirtuais não estão restritas a um pequeno número de pessoas. Presenciamos a democratização da criação e do consumo do conhecimento no ciberespaço, basta estar conectado à internet que o usuário

poderá interagir e postar informações, que podem ter alcance nacional ou até mundial, dependendo da rede de contatos que ele tiver. Há a possibilidade de deixar registrado seu posicionamento em relação a qualquer assunto, por exemplo, a política, podendo interagir com outros internautas com posturas semelhantes a suas ou divergentes delas, quebrando com isso o monopólio da transmissão global de informações que antes se concentravam quase que exclusivamente nos canais abertos de televisão, em jornais e revistas impressos, e em alguns sites que colocam suas matérias enquanto vitrines para serem apreciadas.

A interação entre internautas-conteúdos-internautas que perpassa o *Facebook* torna-se possível mediante sua arquitetura, com destaque na estruturação do perfil e o fácil manuseio de suas configurações. Ribeiro e Ayres (2014, p. 206), concordam com Papacharissi (2009), quando a autora afirma que essa arquitetura se assemelha a uma casa de vidro:

*Zizi Papacharissi (2009), ao analisar característica do Facebook em relação a outros Sites de Redes Sociais, como o LinkedIn e ASmallWorld, observa como a estrutura subjacente ou arquitetura dessas construções pode definir o 'tom' para a realização de determinados tipos de interação social. Durante sua análise comparativa, o Facebook emergiu como o equivalente arquitetônico de uma 'casa de vidro', com uma estrutura pública aberta, com normas comportamentais mais soltas (looseness) e abundância de recursos para a interação entre seus usuários. (Grifos dos autores).*

Criar uma conta no *Facebook* e navegar por ela é tarefa relativamente fácil, posto que suas configurações trazem informações claras e diretas, por exemplo: (i) nas alterações de dados pessoais, basta um *click* no próprio nome, para o usuário conseguir alterar informações básicas, tais como, local de trabalho, instituição de ensino, cidade atual, status de relacionamento etc.; (ii) nas alterações de configuração, o internauta moverá o cursor no canto superior direito e lá encontrará um ícone em formato de uma seta apontada para baixo, ao clicar nele, tem a possibilidade de configurar nome, e-mail e senha, além de criar grupos, páginas etc. (FIGURA 50); (iii) na publicação de fotos, o usuário, ao clicar no ícone fotos, abrirá a galeria de imagens, na qual, poderá postar fotos, criar álbuns e alterar a visualização destes; (iv) na alteração da visualização do bate-papo, na parte de baixo do canto direito, há uma pequena caixa em que se lê *bate-papo*, nela, aparece um círculo em forma de correia dentada, então, basta clicar nele e escolher a opção *desativar bate-papo* ou *ativar bate-papo* que uma janela surgirá com algumas opções relativas à visualização do usuário online ou offline para outros internautas (FIGURA 51).

Figura 50 – Perfil *Facebook*

Fonte: *Facebook*<sup>126</sup>

Figura 51 – Desativar bate-papo



Fonte: *Facebook*<sup>127</sup>.

<sup>126</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 23 abr. 2016, às 10:43.

<sup>127</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 23 abr. 2016, às 10:05.

Além desses recursos, outros são facilmente acessados, uma vez que estão sinalizados por ícones e/ou palavras que descrevem o que o internauta deseja fazer ou alterar em seu perfil. Ao clicar, neles, será aberta uma caixa de texto, contendo opções a serem escolhidas, por exemplo: quem verá determinada publicação - amigos, conhecidos, entre outros; quem poderá publicar na linha do tempo; dentre as publicações marcadas, quais são as que devem ou não serem exibidas no seu mural etc. Ter seus recursos estruturados semelhantes a uma casa de vidro, com tessituras claras, quase transparentes, possibilita que cada vez mais um número significativo de pessoas consigam criar perfis e interagir nessa rede social <sup>128</sup>.

Destaco aqui outro aspecto da arquitetura do *Facebook*: as associações de perfis, interligados por afinidades, gostos etc. O internauta ao acessar sua conta tem acesso às informações e conteúdos de outros internautas que fazem parte do grupo de amigos adicionados, ou de amigos de seus contatos.

Dessa forma,

A arquitetura do Facebook baseia-se num conjunto de perfis que estão ligados entre si por “amizades” ou por “gostos”. Cada utilizador pode ver o seu perfil, ou *feed* de conteúdos que inclui as publicações de todos os seus [...] [contatos], e os perfis individuais dos seus contatos e/ou páginas de interesse (eventos, instituições, grupos, etc.). (MESSIAS; MORGADO, 2014, p. 408, grifos dos autores).

Os conteúdos postados pelos internautas aparecem no *feed* notícias (*News feed*), os quais podem ser compartilhados, curtidos e comentados. De acordo com essa perspectiva, destaco o pensamento de Messias e Morgado (2014, p. 408,): “[...] Pode dizer-se que a componente central desta rede social são as publicações realizadas pelos seus utilizadores, permitindo ‘gostar’ ou ‘comentar’ publicações, demonstrando deste modo os interesses e as opiniões do seu autor.” (Grifos dos autores). Mas caso o internauta não deseje visualizar no seu *feed*, publicações de determinados amigos ou campanhas publicitárias, basta um *click* no canto superior direito da publicação que uma caixa de diálogo se abrirá com opções relativas a ocultar publicação ou deixar de seguir determinado usuário, sem que isso represente excluir a amizade cibervirtual, conforme figura, abaixo.

---

<sup>128</sup> Segundo RIBEIRO e AYRES (2014, p. 206): “[...] a expansão do Facebook foi fundamental para a popularização do site em outros continentes e pode ser representada em números extraordinários: em 2014, possui cerca de 1,23 bilhões de usuários e organizações de diversos países, sendo que 61,2 milhões são brasileiros”. Segundo os autores, esses dados foram fornecidos pela consultoria do site: < eMarketer - <http://www.emarketer.com/>> em fevereiro de 2014.

Figura 52 – Ocultar ou deixar de seguir



Fonte: Facebook<sup>129</sup>.

Outro recurso disponível no *Facebook* é a linha do tempo (*timeline*), nela, são exibidas em ordem cronológica, da mais recente à mais remota, todas as postagens de um usuário: fotos, vídeos, compartilhamento de notícias etc. Além de ter contato com sua própria linha do tempo, o internauta poderá visitar a de outros perfis, basta digitar o nome desejado e clicar nele ou na foto. Ressalto que isso não significa o acesso a todos os conteúdos de um determinado perfil, pois existem recursos de privacidade que limitam quem poderá visualizar uma conta: amigos pertencentes à rede de contatos; somente o usuário da conta; qualquer pessoa que tiver *Facebook* etc, conforme figura, a seguir.

Figura 53 – Gerenciar visualizações na *timeline*.

Fonte: Facebook<sup>130</sup>.

<sup>129</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 24 abr. 2016, às 17:39.

<sup>130</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 24 abr. 2016, às 19h.

Na análise do quesito privacidade, considero importante destacar algumas críticas tecidas em relação ao *Facebook*, as quais terão ressonância na assimilação dessa rede em contextos educacionais:

[...] No tocante à noção de privacidade e segurança, por exemplo, o *Facebook* é frequentemente criticado pelas mudanças impostas a seus *Termos e Condições de Uso*, e tais críticas incluem muitas indagações acerca da expansão do marketing que pontua o site, indicando a existência de processos que utilizam dados pessoais do perfil e das comunicações trocadas entre usuários da plataforma para gerar anúncios direcionados. “Privacidade” on-line, em geral, é assunto controverso, e pensar-se que há alguma forma de “privacidade” em sites de redes sociais é, na melhor das hipóteses, uma visão otimista das práticas corporativas que regem o desenvolvimento desses sites. (FERREIRA; BOHADAN, 2014, p. 256, grifo dos autores).

A privacidade é um dos pontos polêmicos, quando analisamos o *Facebook*. Pensar sobre esse tópico, quando o assunto é educação, torna-se mais complexo, uma vez que o educador precisaria ter consciência de que todos os dados os quais são postados na rede podem ser acessados por qualquer pessoa, inclusive por empresas que buscam informações relacionadas à venda de produtos. Por exemplo, uma visita ao *Google*, à procura de passagens aéreas ou hotéis para determinada localidade, ao acessarmos o *Facebook*, uma série de sites de propagandas relacionadas aos destinos procurados, emergem no nosso *feed* de notícias.

Além do aspecto apontado acima, considero importante pensar que, quando o educador trabalha com crianças ou adolescentes, a utilização do *Facebook*, por parte da maioria desse público é oficialmente proibida, visto que apenas pessoas acima de treze anos podem ter uma conta nessa rede social. Concordo com essa restrição em relação à idade, pois permitir que uma criança se exponha por meio de redes sociais é algo com qual se deve ter cautela. Nos dias atuais, muitos meninos e meninas já têm domínio no que se refere ao uso de aparelhos móveis e computadores, exploram diversos caminhos de navegação na rede. Conheço várias crianças, com idade entre oito e nove anos, que possuem aparelho celular ou *tablete* com acesso à internet. Particularmente, critico essa realidade, uma vez que os pais nem sempre conseguem ter conhecimento a respeito dessas navegações dos filhos, os quais passam a ter sua vida publicizada nas redes sociais, podendo tecer conversas *inbox* com pessoas conhecidas ou não, o que pode abrir portas para temas como a pedofilia. Dessa forma, creio ser necessário que os familiares e educadores estejam atentos a essa situação.

Penso que não ignorar o contexto ciberespacial, em que muitos dos estudantes da educação básica estão inseridos, é o primeiro passo para um diálogo efetivo com as várias

nuances, positivas ou não, do uso da internet por parte dos adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, destaco o pensamento Moreira e Januário (2014, p. 68):

[...] em contexto educativo [...] a utilização das redes sociais [...] ainda encontra bastantes resistências, talvez por ser uma tecnologia recente e ainda incompreendida como ambiente de aprendizagem. Não obstante, não podemos escamotear o facto das redes sociais serem o *habitat* das gerações que, atualmente, recebemos nas nossas escolas. E por isso, incorporar as redes sociais na escola parece-nos um passo inevitável para mantermos a proximidade com os nossos estudantes. (Grifo dos autores).

Acredito ser importante ressaltar, nesse processo de assimilação do ciberespaço na educação, que o professor, ao utilizar tal perspectiva em suas aulas, poderá contar com os conhecimentos dos educandos, nessa área. Muitas vezes, os nativos digitais irão conhecer mais da plataforma da internet, seja ela *Facebook* ou *WhatsApp*, que o educador. Nesse caso, creio que deve haver uma cooperação no que se refere à troca de conhecimentos. De um lado, o professor com uma proposta pedagógica estruturada para trazer novos conhecimentos e possibilidades investigativas para os educandos; de outro, os estudantes, com o domínio das plataformas da rede, trazem conhecimentos que, muitas vezes, são pouco conhecidos, por parte do professor.

Outro ponto relevante para essa pesquisa é a autoria dos perfis que circulam no *Facebook*, a qual pode coincidir ou não com o nome associado a eles. Em relação à primeira possibilidade, o perfil muitas vezes contém características que o internauta quer revelar de si, fragmentos de seu cotidiano e informações pessoais, conforme já descrito. Mas nem sempre os perfis levam o nome de seus criadores, uma vez que existem perfis fictícios. Os perfis *fake* (falsos) transitam entre a possibilidade de homenagens, atitudes criminosas ou anonimato. No caso das homenagens, podemos perceber que se trata de fãs de personalidades ou personagens de seriados que navegam pelo ciberespaço, assumindo a identidade de seus ídolos. Mas nem sempre esse fato de assumir identidade alheia pode ser considerado uma homenagem, pois, muitas vezes, há a possibilidade de contas falsas serem criadas por uma pessoa ou grupo de indivíduos com o intuito de enganar outros usuários. No entanto, há casos, em que o internauta busca apenas o anonimato, com o objetivo de participar livremente de enquetes e discussões no ambiente virtual.

Essas perspectivas precisam ser problematizadas, quando se incorpora o *Facebook* na educação básica ou superior. Nem tudo que visualizamos na rede corresponde a uma verdade, visto que existem pessoas dispostas a enganar e distorcer informações e fatos que circulam fora do ambiente cibervirtual.

De acordo com essas perspectivas, trabalhei com os futuros professores da educação básica a criação de perfis fictícios no *Facebook*, no drama-processo *Famosos*. O intuito com essa ação foi nutrir o drama com informações e papéis que nasceram primeiramente no ambiente cibervital, uma busca de formas criativas de articulação entre internet e teatro.

### **Perfis: fragmentos processo *Famosos***

O drama-processo *Famosos* foi desenvolvido com estudantes do Curso de Teatro - UFU, no componente curricular Pedagogia do Teatro II<sup>131</sup>. Nesse processo, foram explorados os seguintes recursos existentes no *Facebook*: a *timeliene*, o *feed* de notícias e o mural. Em relação a esse último, ele pode ser definido da seguinte forma: “O mural do Facebook foi sendo aperfeiçoado, influenciado pelos *microblogs* e, hoje, pode servir como espaço de comunicação e discussão onde se podem alocar uma plêiade de textos, vídeos, imagens ou comentários.” (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 75-76).

A inspiração para esse processo veio da estrutura de drama, proposta por O’Neill (1995). Por se tratar de realidades distintas, várias atividades formuladas por essa autora não foram utilizadas e aquelas que inseri na investigação passaram por uma adaptação. Ressalto que, na estrutura proposta pela pesquisadora, não há trabalho com as redes sociais, esse foi um dado que acrescentei, pois compartilho do pensamento de Moreira e Januário (2014, p.75), ao dizer que “[...] com um perfil e com os recursos básicos disponíveis, é possível construir um espaço de aprendizagem estimulante.”

Algumas semanas antes do primeiro encontro começar, solicitei aos estudantes que criassem um papel de uma pessoa famosa, reconhecida nacional ou internacionalmente por sua atividade profissional. Primeiramente, tinham que decidir em que o seu *role* seria famoso; e, depois, fora dos horários de aula, criar um perfil no *Facebook* para o papel escolhido. Logo, em seguida, deveriam me enviar um convite de amizade, para fazer a mediação entre eles e os demais perfis que surgiriam, com o objetivo de que ambos formassem uma rede de contatos.

Após uma semana, comecei a receber os convites de amizade dos primeiros *roles* e, em um prazo de quinze dias, todos os estudantes já tinham criado o *Facebook* de seu famoso. Dentre eles, havia uma cartomante, uma ex-chacrete, um defensor dos direitos dos animais, ex-dançarinas de programas de auditório, um escritor, uma cantora de músicas latinas e uma poetisa. Tivemos um prazo de três semanas para conhecermos os primeiros contornos dos

---

<sup>131</sup> Durante o segundo semestre letivo de 2014.

*roles*, por *Facebook*, e, a partir de então, realizamos os dois encontros presenciais, quais sejam: o primeiro foi um *Talk Show*; e o segundo, uma Investigação com foco no passado e futuro dos *roles*; ambos abordaram o tema, os limites tênues da fama, enquanto pré-texto.

Na criação dos perfis, solicitei que fossem exploradas diversas possibilidades presentes no *Facebook*, tais como a elaboração de dados pessoais dos papéis e a postagem de conteúdos no mural, que iriam constituir a *timilene* dos *roles* e o *feed* de notícias visualizado por outros participantes. Esses elementos deveriam ter relação com os gostos pessoais e/ou profissionais do *role* que estava sendo criado. Além disso, estimei a realização de interações entre os perfis dos famosos. Com essas instruções, busquei estar atento à possibilidade de criação de contornos diversos para os perfis, pois até aquele momento existiam apenas perfis no ambiente cibervirtual. Estimei os participantes a desenvolver cibercriações para que pudessem conhecer algumas formas de trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma vez que são estudantes de uma Licenciatura em Teatro e, possivelmente, um dia, irão ministrar aulas para adolescentes e jovens, em Estágios Supervisionados ou em outros momentos de suas vidas.

O primeiro passo na cibercriação dos perfis foi explorar os recursos relativos às informações e aos dados pessoais do *Facebook*. Acredito ser importante destacar que todos os participantes preencheram os campos destinados às informações pessoais: profissão, cidade de origem etc. Para exemplificar, apresento o *profile* do *role* Carmela Martinez (FIGURA 54), nele, a estudante criou informações que delineavam o seu papel: moradia atual, "Ciudad De Valparaíso", trazendo referência de uma possível nacionalidade; estado civil, "um relacionamento complicado", dando a entender que ela não estava solteira, mas ficávamos na dúvida sobre como seria essa relação complicada; na foto da capa, havia uma multidão de pessoas, fazendo referência a possíveis fãs que assistiam a um dos seus *shows*.

Figura 54 – Capa e foto do perfil do *role* Carmela Martínez

Fonte: Facebook<sup>132</sup>.

Outra participante escreveu que seu *role* Urbi Oyá (FIGURA 55) era da cidade de Harare no Zimbábwe, mas que, naquele momento, vivia em Uberlândia. Além disso, especificou mais características do seu papel, como o local de trabalho, Tarot, e a foto da capa, com a imagem de um orixá.

Figura 55 – Capa e foto do perfil do *role* Urbi Oyá

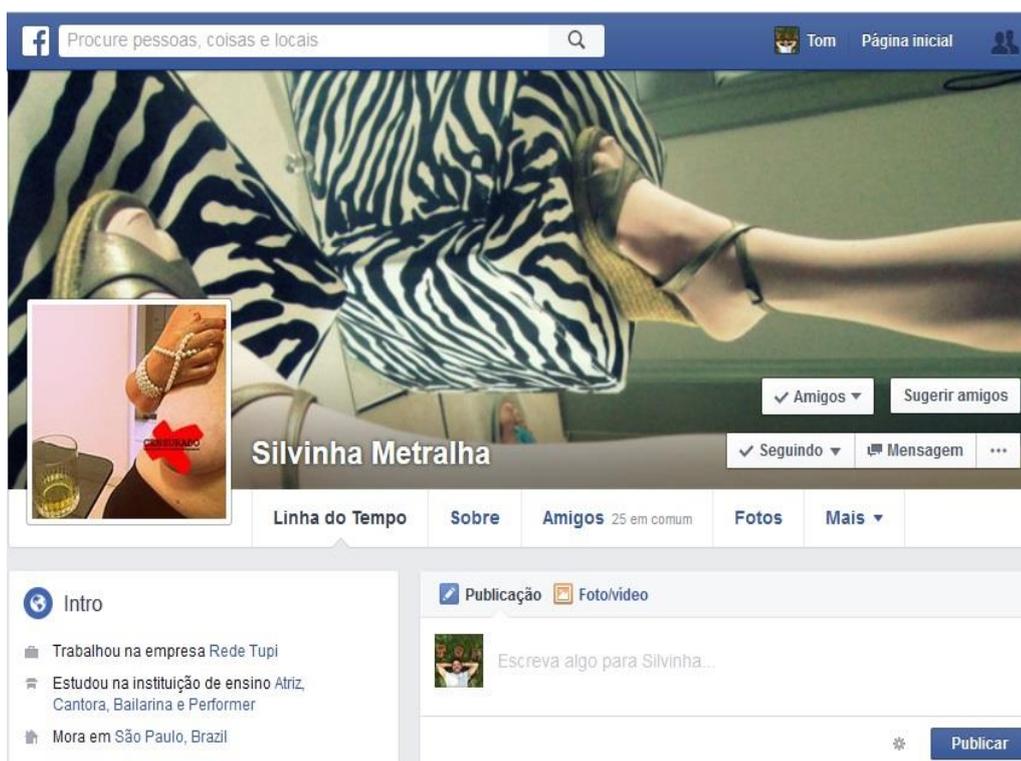
Fonte: Facebook<sup>133</sup>.

<sup>132</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100008555\\_945481](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008555_945481)> . Acesso em: 22 abr. 2016, às 16:13.

<sup>133</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=100008575\\_324049&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008575_324049&fref=ts) >. Acesso em: 22 abr. 2016, às 16:54.

A profissão foi outro item informado em vários perfis, dentre eles, o de Silvinha Metralha (FIGURA 56): ex-dançarina que trabalhou na TV Tupi e em programas de televisão, como o Cassino do Chacrinha. Informações que traçaram a idade do papel, tratava-se de uma mulher de mais de setenta anos.

Figura 56– Capa e foto do perfil do *role* Silvinha Metralha



Fonte: *Facebook*<sup>134</sup>.

Em relação ao perfil de Silvinha, importa-me destacar que o estudante tirou fotos de sua mãe, como sendo o seu *role*, na intimidade. Dentre essas fotos, havia uma em que Silvinha estava com um dos seios amostra. Conforme já mencionado, o *Facebook* censurou a foto e bloqueou o perfil. Isso levou o participante a criar outra conta para o seu papel, colocando a mesma foto na capa do *profile*, porém, com uma legenda no seio, onde se lia: “censurado”. Esse fato repercutiu na turma, gerando curiosidade em encontrar o papel de Silvinha Metralha no dia do primeiro episódio. Além disso, o estudante elaborou uma resposta para o fato ocorrido, postando-a no novo perfil criado.

<sup>134</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085\\_32219140&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085_32219140&fref=ts)>. Acesso em: 22 abr. 2016, às 17:06.

Figura 57 – Resposta publicada pelo perfil do *role* Silvinha Metralha

Fonte: Facebook<sup>135</sup>.

Após a etapa inicial para construir informações pessoais, postar foto no perfil e capa, o segundo passo foi o de nutrir os murais com notícias, frases elaboradas pelos participantes, acontecimentos reais e/ou fictícios e fotos de momentos do cotidiano dos famosos, materiais que possuíam relação direta com os seus próprios papéis, os quais podiam também se relacionarem com os de outros participantes. O perfil do *role* Arnaldo Galo publicou em seu mural notícias existentes na rede sobre proteção e direitos dos animais. Com isso, tínhamos uma ideia de que ele possuía afinidade com esse tema, posto que não havia até então outros tipos de postagens em sua *timeline*, além das que se relacionavam aos cuidados com animais, conforme figura, a seguir.

<sup>135</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008532219140&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio. 2016, às 13:10.

Figura 58 – Publicação do perfil do *role* Arnaldo Galo

 **Arnaldo Galo** compartilhou a foto de Proteção Animal Mundial.  
6 de dezembro de 2014 · 



**Proteção Animal Mundial**  
2 de dezembro de 2014 · 

Correntes são uma das mais comuns formas de maus-tratos a animais no Brasil. Saiba as consequências físicas e psicológicas <http://bit.ly/PetAcorrentado>

Inscreva-se no link e receba dicas por e-mail de como cuidar do seu pet. Seja um dono responsável ❤️

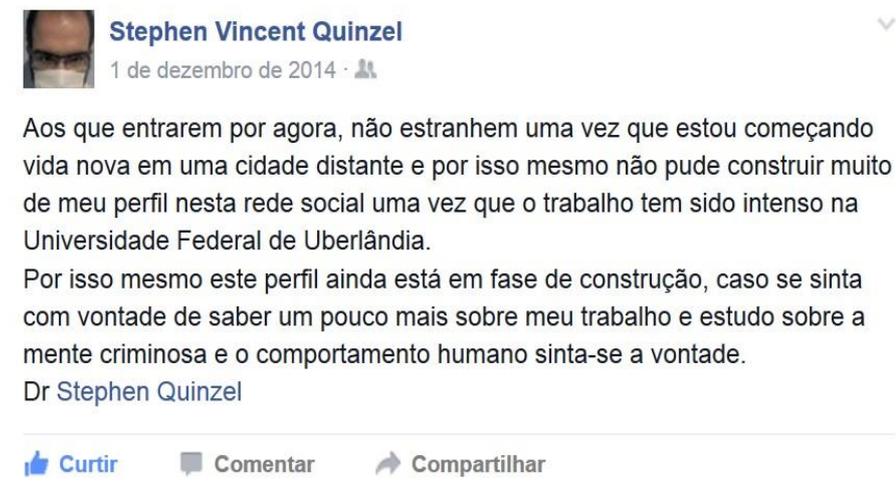
 Curtir Página

 Curtir  Comentar  Compartilhar

Fonte: Facebook<sup>136</sup>.

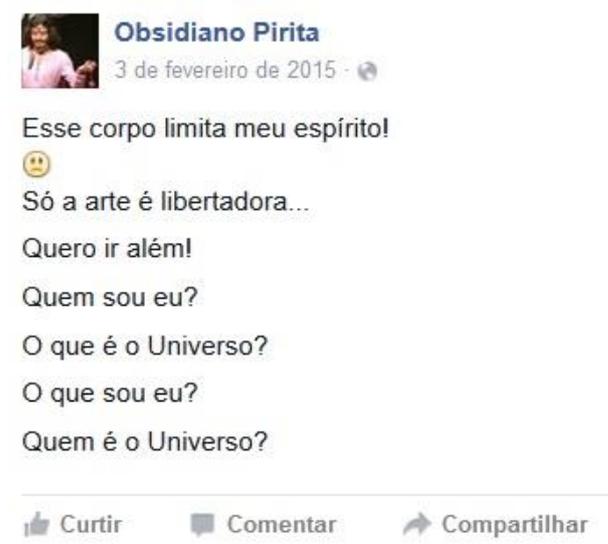
O perfil Stephen Vincent Quinzal iniciou o processo de nutrir seu mural com escritas elaboradas pelo estudante como se fossem de seu *role*. Nelas, o *role* explica os porquês de só então começar o acesso à rede social e descreve sua profissão, professor da Universidade Federal de Uberlândia. Nas informações, ele traz mais um dado a respeito da profissão, graduado em Psiquiatria.

<sup>136</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=100008500\\_874810&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008500_874810&fref=ts)>. Acesso em: 29 abr. 2016, às 10:50.

Figura 59 – Publicação do perfil do *role* Stephen Vincent Quinzel

Fonte: Facebook<sup>137</sup>.

As escritas elaboradas pelos participantes e publicadas na *timeline* foram exploradas por outros perfis. Elas traziam pistas sobre atividades exercidas bem como gostos pessoais. Essa perspectiva esteve presente nas postagens do *role* Obsidiano Pirita que publicou trechos de pensamentos que se relacionavam direta ou indiretamente com o Zen budismo. Além das escritas elaboradas pelo estudante (FIGURA 60), foram postados também textos extraídos da internet (FIGURA 61).

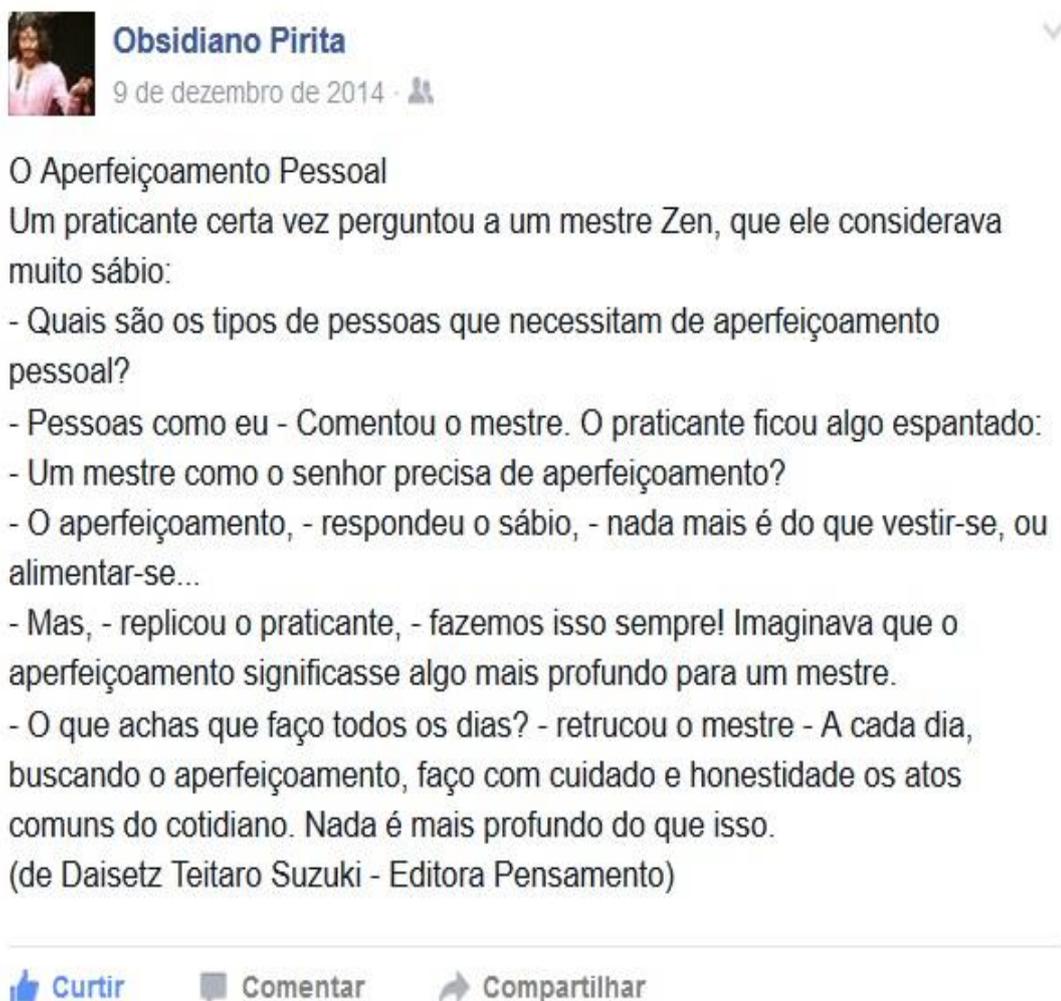
Figura 60 – Publicação do perfil do *role* Obsidiano Pirita

Fonte: Facebook<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008472073815&fref=ts> >. Acesso em: 29 abr. 2016, às 11:28.

<sup>138</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008515751799&fref=ufi&pnref=story> >. Acesso em: 4 maio. 2016, às 12:22.

Figura 61 – Publicação do perfil do *role* Obsidiano Pirita



**Obsidiano Pirita**  
9 de dezembro de 2014 · 

O Aperfeiçoamento Pessoal  
Um praticante certa vez perguntou a um mestre Zen, que ele considerava muito sábio:

- Quais são os tipos de pessoas que necessitam de aperfeiçoamento pessoal?
- Pessoas como eu - Comentou o mestre. O praticante ficou algo espantado:
- Um mestre como o senhor precisa de aperfeiçoamento?
- O aperfeiçoamento, - respondeu o sábio, - nada mais é do que vestir-se, ou alimentar-se...
- Mas, - replicou o praticante, - fazemos isso sempre! Imaginava que o aperfeiçoamento significasse algo mais profundo para um mestre.
- O que achas que faço todos os dias? - retrucou o mestre - A cada dia, buscando o aperfeiçoamento, faço com cuidado e honestidade os atos comuns do cotidiano. Nada é mais profundo do que isso.

(de Daisetz Teitaro Suzuki - Editora Pensamento)

---

 Curtir    Comentar    Compartilhar

Fonte: Facebook<sup>139</sup>.

Alguns estudantes optaram por publicar frases curtas que tinham como objetivo trazer informações sobre o *role* do famoso no momento atual. Por exemplo, o *role* Carmela Martinez postou em sua *timeline* escritas relacionadas ao Brasil, as quais mostravam que a artista escolhera residir aqui para ficar perto de seus fãs, como podemos observar na figura, a seguir.

<sup>139</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008515751799&fref=ufi&pnref=story>>. Acesso em: 4 maio 2016, às 12:11.

Figura 62 – Publicação do perfil do *role* Carmela Martinez

Fonte: Facebook<sup>140</sup>.

As postagens de fotos foram outro ponto explorado pelos participantes com o intuito de nutrir a *timeline* dos famosos. Alguns estudantes tiraram fotos, antes do encontro acontecer, com figurinos e acessórios, como se fossem o *role* ou pessoas que este conhecia. No perfil de Ozama Bin Lovy, foram anexadas várias fotografias referentes às mulheres com quem ele fora casado. Imagens, nas quais, a estudante que criou esse papel se caracterizava como uma das mulheres de Ozama, de acordo com a figura apresentada na sequência.

<sup>140</sup> Optei por descaracterizar os nomes e fotos dos perfis das Figuras 62, 67 e 83, visto que estes não faziam parte do processo e poderiam até mesmo desconhecer que se tratava de uma atividade teatro. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008555945481&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio 2016, às 18:53.

Figura 63 – Publicação do perfil do *role* Ozama Bin Lovy.



Fonte: *Facebook*<sup>141</sup>.

Nesse perfil, além das fotografias, também foram postadas imagens capturadas da internet (FIGURA 64), que representavam outras mulheres as quais o terrorista do amor (definição postada pela estudante no *profile* de Ozama Bin Lovy) teria um relacionamento.

<sup>141</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc\\_location=friends\\_tab&pnref=friens.ds.mutual](https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc_location=friends_tab&pnref=friens.ds.mutual)>. Acesso em: 29 abr. 2016, às 17:13.

Figura 64 – Publicação do perfil do *role* Ozama Bin Lovy.

**Ozama Bin Lovy**  
8 de dezembro de 2014 · 🌐

هذه الشعلة ، يا أول زوجة، جميلة وأنيقة وأنا أحب زوجتي! مثل النظارات الشمسية  
Essa chama Radija, primeira mulher meu, linda e estilosa eu amar meu)  
(!mulher! Radija gosta oculos escuros

Ver tradução



👍 Curtir    💬 Comentar    ➦ Compartilhar

Fonte: *Facebook*<sup>142</sup>.

Um dos estudantes trabalhou com montagens de fotos nas cibercriações de seu *role* Teodora Sampaio. Para isso, buscou na internet fotos reais da cantora Beyoncé com as quais fez montagens incorporando imagens do seu papel (FIGURAS 65 e 66).

<sup>142</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc\\_location=friends\\_tab&pnref=friends.mutual](https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc_location=friends_tab&pnref=friends.mutual)>. Acesso em: 29 abr. 2016, às 17:08.

Figura 65 – Publicação do perfil do *role* Teodora Sampaio

Fonte: *Facebook*<sup>143</sup>.

<sup>143</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008519794720&fref=ts>>. Acesso em: 1 maio 2016, às 21:27.

Figura 66 – Publicação do perfil do *role* Teodora Sampaio

Fonte: *Facebook*<sup>144</sup>.

Assim que vi as fotos postadas pelo estudante, perguntei-lhe os motivos da escolha pela cantora Beyoncé. Ele respondeu-me que era seu fã e quis prestar-lhe uma homenagem. Com isso, pude perceber a relação entre um elemento do seu cotidiano, simbolizado pela foto de seu ídolo, com o papel que estava vivenciando.

O terceiro passo na cibercriação dos perfis foi a interação entre eles. Para que isso fosse possível os *roles* enviavam convites de amizade uns para os outros. Antes do início do primeiro encontro presencial, todos os famosos possuíam, em sua rede de contato, os perfis criados para esse processo. Além disso, muitos adicionaram como amigos, pessoas que não faziam parte do drama, sendo que algumas delas interagiram com os *roles* mediante curtidas e comentários, como foi o caso da postagem abaixo:

<sup>144</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=100008519\\_794720&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008519_794720&fref=ts)>. Acesso em: 29 maio 2016, às 21:40.

Figura 67 – Publicação no perfil do *role* Angel de Jesus



Fonte: *Facebook*<sup>145</sup>.

Nessa postagem, quem dispara o elemento provocador da interação não é a dona do perfil, mas uma de suas amigas cibervirtuais. A interação começa com frases publicadas na *timeline* de Angel de Jesus, que contêm elogios à beleza da irmã (uma freira da Igreja Católica), as quais são prontamente respondidas pelo *role*. Além do caráter interativo, essa resposta traz alguns traços do papel da estudante que somam às imagens das fotos. Visualizamos, nesse fragmento do *Facebook*, uma garota vestida de hábito preto com maquiagem forte e olhar provocador, que revela na sua escrita um ar profano e sexual.

Os *roles* também interagiram uns com os outros durante o processo. Para isso, uma das formas utilizadas por eles eram os comentários que vinham abaixo de uma determinada foto, como no exemplo, a seguir:

<sup>145</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100008541\\_006475&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008541_006475&fref=ts)>. Acesso em: 4 maio 2016, às 23:50.



participantes de diversos programas de televisão, com destaque para o quadro *Banheira do Gugu*, exibido na década de noventa na emissora SBT<sup>147</sup> e alguns *reality show*, exibidos em canais abertos de TV, conforme ilustração abaixo.

Figura 69 – Publicação do perfil do *role* Rebeca Jolie



Fonte: *Facebook*<sup>148</sup>.

Segundo os estudantes, a alusão ao termo *ex* era uma referência às “subcelebridades”, pessoas que tentam estar na mídia devido a um trabalho realizado no passado, a busca por uma fama que já não existe. Para explorar seus papéis, no ambiente virtual, os estudantes prepararam diversas cibercriações relacionadas a fotografias. Primeiramente, cada perfil criou um álbum no *Facebook* com fotos, nas quais, eles, no papel, revelavam momentos da intimidade de seus *roles* (FIGURAS 70 e 71). Mesmo tirando fotos juntos, cada um fez sua própria seleção em relação às imagens e elaboraram títulos distintos para cada álbum.

<sup>147</sup> Sistema Brasileiro de Televisão

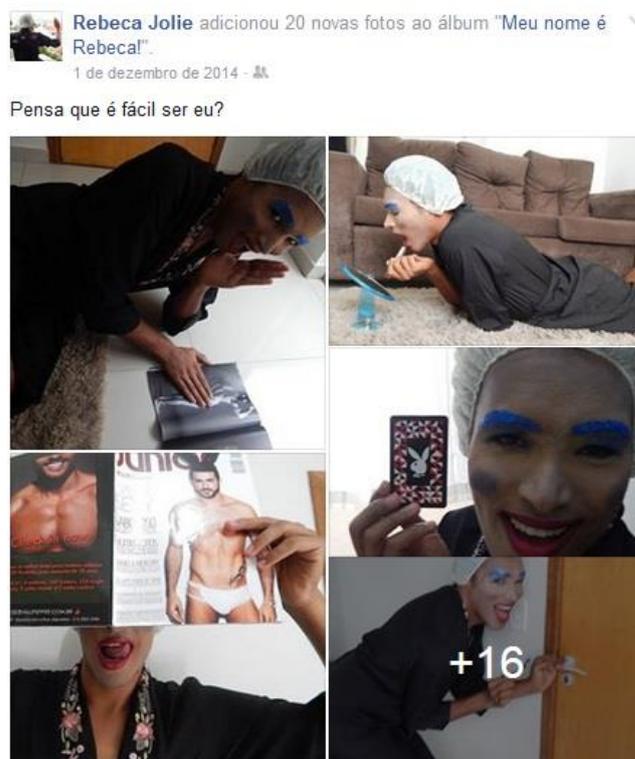
<sup>148</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/jolieribeca?fref=t>>. Acesso em: 2 maio 2016, às 17:05.

Figura 70 – Álbum “Momentos da Bubble Vicky”



Fonte: Facebook<sup>149</sup>.

Figura 71 – Álbum “Meu nome é Rebeca!”



Fonte: Facebook<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=10000749\\_9418817&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=10000749_9418817&fref=ts) >. Acesso em: 2 maio 2016, às 17:32.

<sup>150</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/jolieribeca?fref=ts> >. Acesso em: 2 maio 2016, às 17:52.

As fotos desses álbuns também foram utilizadas em outras postagens. Os três estudantes fizeram algumas publicações na *timeline* de seus *roles* em que uma foto era associada a uma legenda com descrição de fragmentos do cotidiano de seus papéis. Geralmente, esses fragmentos tinham implícitos um caráter sensual, pois buscaram demonstrar que os papéis conseguiram fama por meio da exploração sensual da imagem de seus corpos, de acordo com figura, abaixo.

Figura 72 – Publicação do perfil do *role* Teodora Sampaio



Fonte: *Facebook*<sup>151</sup>.

Além dessas publicações, eles elaboraram uma foto montagem de uma capa da revista *Playboy* (FIGURA 73) em que Rebeca Jolie, Vicky Babilônia e Teodora Sampaio eram destaque. Com esse dado, reforçaram a ideia de que os três *roles* se tornaram celebridades por intermédio da sensualização de seus corpos em capas de revistas ou programas de TV.

<sup>151</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008519794720&fref=ts>>. Acesso em: 4 maio 2016, às 11:46.

Figura 73 – Montagem Capa Playboy



Fonte: Facebook<sup>152</sup>.

Considero importante destacar que a cibercriação de capas de revistas foi explorado por outro papel, Flor Ença (FIGURA 74). Assim como os três anteriores, tornou-se famosa por meio de sua imagem como modelo internacional.

<sup>152</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085197\\_94720&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085197_94720&fref=ts)>. Acesso em: 4 maio 2016, às 11:58.

Figura 74 – Publicação do perfil do *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>153</sup>.

O quarto passo deu-se no espaço de tempo entre o primeiro e o segundo encontro. Nele, os participantes utilizaram de fotos tiradas durante o primeiro encontro e prepararam publicações para os seus *roles*. Diferentemente dos passos anteriores, não os estimei a realizarem essas postagens, tudo surgiu de uma ideia deles. As imagens utilizadas (FIGURA 75) vieram de um álbum que publiquei no meu *Facebook* com fotos do nosso primeiro episódio<sup>154</sup>.

<sup>153</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483\\_627033&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483_627033&fref=ts)>. Acesso em: 8 maio 2016, às 10:30.

<sup>154</sup> Fotos de Eduardo Gasperin.

Figura 75 – Publicação de fotos do primeiro episódio



Fonte: Facebook<sup>155</sup>.

No álbum acima, apresento fragmentos do primeiro episódio, o qual denominei de *Toninho Star Talk Show*. Destaco que, nesse encontro, meu papel, Toninho Star, entrevistava celebridades por meio de perguntas elaboradas a partir dos materiais que os estudantes haviam publicado nos seus perfis do *Facebook* dos seus *roles* como também de questionamentos que perpassavam todos os entrevistados: Quais as vantagens e desvantagens de ser famoso?

Minha intenção, ao realizar essa publicação, era compartilhar as imagens de nosso primeiro encontro com os participantes, para isso, marquei os nomes dos perfis dos *roles*. Objetivava também deixar disponível essas imagens na rede para que outras pessoas, que não

<sup>155</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/wellmenegaz> >. Acesso em: 7 maio 2016, às 17:46.

faziam parte do processo, mas que estavam em minha rede de contatos, conhecessem um pouco do nosso trabalho. No entanto, fui surpreendido, ao ver várias delas sendo aproveitadas pelos estudantes, em álbuns, fotos de perfis e publicações diversas (fotos individuais com legendas). Em relação a essas publicações, destaco os álbuns que alguns participantes criaram para seus papéis, como foi o caso de Roberta Lee (FIGURA 76) e Flor Ença (FIGURA 77).

Figura 76 – Publicação do perfil do *role* Roberta Lee



Fonte: *Facebook*<sup>156</sup>.

<sup>156</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=100008640\\_030947&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008640_030947&fref=ts) >. Acesso em: 7 maio 2016, às 12:27.

Figura 77 – Publicação do perfil do *role* Flor Ença



Fonte: Facebook<sup>157</sup>.

Além desses álbuns, fotos individuais também foram postadas, acrescidas de legendas. Elas traziam um pouco dos momentos vividos durante o primeiro episódio. Eram a perspectiva do olhar dos *roles* em relação as suas participações no *Talk Show*.

<sup>157</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=1000084836\\_27033&fref=nf&pnref=story](https://www.facebook.com/profile.php?id=1000084836_27033&fref=nf&pnref=story)>. Acesso em: 7 maio 2016, às 12:04.

Figura 78 – Publicação do perfil do *role* Emici Toca



Fonte: *Facebook*<sup>158</sup>.

A figura acima revela outra atividade explorada no primeiro episódio: além de responderem perguntas, durante o *Talk Show*, os papéis mostraram um pouco do trabalho o qual os deixaram famosos. No caso da foto, os MCs, Emici Toca e Caô, cantaram uma música no estilo *Hip Hop*, associada a uma coreografia elaborada por eles. A publicação também apresenta uma legenda que contém gíria e forma de escrita que se aproxima da fala explorada pelos papéis durante o encontro.

Alguns perfis publicaram fotos que mostravam um momento de interação que aconteceu durante o encontro. E a partir da postagem, nova interação reverberou no

<sup>158</sup> Disponível em: < [https://www.facebook.com/profile.php?id=100008565\\_726570&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008565_726570&fref=ts) >. Acesso em: 7 maio 2016, às 12:12.

ciberespaço, mediante os comentários que seguiram nas fotos. Como aconteceu com o *role* Flor Ença, em relação ao Emici Toca (FIGURA 79) e de Arnaldo Galo, em relação à Silvinha Metralha (FIGURA 80).

Figura 79 – Publicação do perfil do *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>159</sup>.

<sup>159</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1392342104391897&set=a.1388751891417585.1073741830.100008483627033&type=3&theater>>. Acesso em: 4 maio 2016, às 17:12.

Figura 80 – Publicação do perfil do *role* Arnaldo Galo

 **Arnaldo Galo** compartilhou a sua foto.  
10 de dezembro de 2014 · 🌐

silvinha metralha, fazendo a alegria lá de casa desde 1940. Silvinha Metralha s2



👍 Curtir    💬 Comentar    ➦ Compartilhar

👤 Você, Silvinha Metralha, Antique Inverso e Angel de Jesus

 Silvinha Metralha Arnaldo querido! Então você é meu fã desde que era um pintinho? HAAAAH FOFO! 😊  
10 de dezembro de 2014 às 18:02 · Descurtir · 👍 1

 Arnaldo Galo o grande precursor de toda essa admiração por vce veio do meu avô em 1940 e depois com meu pai e meus tios e agora comigo e meu irmão!!  
10 de dezembro de 2014 às 18:08 · Descurtir · 👍 1

 Tom Well Silvinha Metralha arrasando por gerações  
10 de dezembro de 2014 às 18:23 · Curtir · 👍 1

 Obsidiano Pirita Ah, doce Silvinha Metralha, me recordo dos tempos de minha ultima encarnação, anterior a essa, quando você atendia pelo nome de Maria Madalena... Bons tempos. Como você está conservada, sempre jovial, um anjo de mulher.  
12 de dezembro de 2014 às 11:45 · Descurtir · 👍 2

Fonte: Facebook<sup>160</sup>.

Além das fotos que publiquei, outras foram tiradas pelos estudantes ou por outra pessoa, a pedido deles, durante o primeiro encontro. No primeiro caso, destaco as *selfies*, fotos capturadas pelos participantes, por intermédio de seus celulares, nos momentos em que

<sup>160</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008500874810&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio 2016, às 13:30.

ocorriam as atividades as quais denominei como “bastidores do *Talk Show*”: na ficção explorada, eram os momentos dos intervalos comerciais, em que dávamos um tempo de cinco minutos, como se fossem os instantes que estariam acontecendo os anúncios publicitários dos patrocinadores do programa, entre blocos, uma vez que a atração se dava ao vivo. Esses anúncios não eram explorados, pois tratava-se dos momentos de espera para a atração voltar, dessa forma, os participantes continuavam nos papéis, não havia um direcionamento de instruções ou tarefas a serem realizadas, inclusive, nesses instantes, eu me retirava, enquanto *role*, como se estivesse indo para o camarim de Toninho Star. Assim, os participantes ficavam livres para criarem quaisquer tipos de interação uns com os outros; muitos saíam de suas cadeiras e iam ao encontro de outro papel; a proposição terminava, quando o *role* do diretor do programa<sup>161</sup> anunciava: “entrando no ar em dez segundos”. Alguns perfis publicaram essas *selfies* em suas *timelines*, como foi o caso do *role* Flor Ença, que postou três fotos com marcação de nomes de participantes, o que fez com que essas postagens pudessem ser vistas no *Facebook* desses *profiles*, como podemos observar na sequência.

Figura 81 – *Selfie* publicada pelo *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>162</sup>.

<sup>161</sup> Esse papel foi desempenhado pelo monitor do componente curricular. A ideia de ter esse papel foi minha, pois precisava de alguém que me auxiliasse nesse episódio. Suas funções foram: criar uma sequência musical para cada papel, uma vez que ao anunciar o nome do famoso, uma música era acionada pelo monitor (inspiradas no entendimento dele dos perfis); além disso, ele era o responsável por contar o tempo, cinco minutos, para cada intervalo comercial, sendo que, após esses instantes, informava que o programa estava entrando no ar, em dez segundos, e ligava a vinheta musical do *Talk Show*.

<sup>162</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483627033&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio 2016, às 18:12.

Figura 82 – *Selfie* publicada pelo *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>163</sup>.

Figura 83 – *Selfie* publicada pelo *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>164</sup>.

<sup>163</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483627033&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio 2016, às 18:15.

<sup>164</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483627033&fref=ts>>. Acesso em: 8 maio 2016, às 18:21.

Além das *selfies*, alguns participantes pediram para que amigos tirassem fotos suas na noite do primeiro episódio. Com esses materiais, puderam estampar momentos de suas carreiras, como foi o caso do *role* Carmela Martinez, na figura, a seguir.

Figura 84 – Publicação do perfil do *role* Carmela Martinez



Fonte: *Facebook*<sup>165</sup>.

Nessa imagem, a estudante aproveita uma das paredes do Bloco 3M do *Campus Santa Mônica UFU*, onde está fixado um quadro em formato de CD com nomes de formandos do Curso de Música da UFU, para fazer alusão a esse quadro como sendo um prêmio recebido por Carmela Martinez.

Além das postagens de fotos, o primeiro encontro perpassou o ciberespaço de outra forma, mediante a criação de escritas publicadas na *timeline* dos famosos, relacionadas à participação deles no programa de televisão, como é o caso das ilustrações, abaixo.

<sup>165</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085559\\_45481&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=1000085559_45481&fref=ts)>. Acesso em: 8 maio 2016, às 18:44.

Figura 85 – Publicação do perfil do *role* Silvinha Metralha



Fonte: *Facebook*<sup>166</sup>.

Figura 86 – Publicação do perfil do *role* Flor Ença



Fonte: *Facebook*<sup>167</sup>.

Outra cibercriação presente entre o primeiro e segundo encontro foi um vídeo realizado por uma das participantes, postado no perfil de seu *role* Ozama Bin Lovy. Destaco que, no primeiro episódio, todos esperavam por Ozama, porém, a estudante apareceu com outro papel, o de uma das mulheres de Ozama, Radija. Então, algumas horas antes de o segundo encontro começar, ela postou um vídeo de onze segundos, no qual, o terrorista do amor se apresenta, dizendo que estará no nosso encontro e envia um recado amoroso para as mulheres que assistirem ao vídeo, conforme figura, abaixo.

<sup>166</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100008532\\_219140&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008532_219140&fref=ts)>. Acesso em: 8 maio 2016, às 13h.

<sup>167</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483\\_627033&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483_627033&fref=ts)>. Acesso em: 8 maio. 2016, às 19h.



episódio, o contexto ficcional explorado referia-se à volta dos *roles* para sua cidade natal, onde se deparavam com amigos de infância<sup>170</sup> e lembranças de acontecimentos marcantes, que foram guardados em sigilo até aquele instante. Esses fatos possibilitavam a eles refletir sobre a fase atual de suas vidas. Nos minutos finais do encontro, exploramos o segundo episódio, nele, todos estavam no tempo futuro, em um programa de entrevistas, em que um entrevistador buscava por pessoas que foram famosas há algumas décadas; o episódio era o final da entrevista de cada um, quando as duas perguntas seguintes eram respondidas: "Fazendo um retrocesso da sua carreira, fale sobre os seus triunfos e fracassos. Valeu a pena a fama?"

Outra opção foi em relação à ausência de celulares ou qualquer instrumento tecnológico de registro audiovisual de que os estudantes pudessem dispor. Com isso, ao contrário do que acontecera durante o primeiro encontro, em que os participantes levaram celulares e registraram alguns momentos, nesse segundo encontro, pela ausência de tais equipamentos, não foram elaborados registros audiovisuais, por parte dos estudantes. Isso partiu de uma instrução dada por mim, pedi para que todos deixassem seus dispositivos móveis desligados. Essa instrução permitiu-lhes dialogar com a estrutura do episódio que trazia uma volta às origens, ao passado, cujo contexto ficcional estava em um tempo, quando não existia redes sociais, no qual, as pessoas que se encontravam em lugares distantes se comunicavam por cartas ou por telefones fixos. Ressalto que algumas fotos foram registradas por mim, por intermédio de uma câmera fotográfica antiga, porém, não as postei no *Facebook*, pois busquei ter coerência com a proposta desenvolvida.

Após finalizarmos o drama-processo *Famosos*, alguns participantes continuaram, durante um pequeno período de tempo, a entrar no perfil de seus *roles*. Mantiveram algumas publicações na *timeline* dos perfis e interações com outros usuários do *Facebook*, por meio de curtidas e comentários. Mas tal inserção no ambiente virtual durou pouco, um ou dois meses após o término do processo. Hoje esses perfis continuam disponíveis no ciberespaço, ao visitá-los tenho a sensação de que um portfólio virtual navega na internet, constituído por várias cibercriações que trazem fragmentos e pistas do que foi esse drama. Considero importante destacar que uma participante continuou, durante quase um ano após concluirmos o processo, a acessar e nutrir, com postagens e interações, seu *role* virtual, *Antique Inverso*.

---

<sup>170</sup> Esses papéis eram vividos pelos próprios estudantes. Para isso, dividi a turma em dois grupos: o dos famosos e o dos amigos de infância, esses papéis eram revezados, depois.

Figura 88 – Publicação do perfil do *role* Antique Inverso

Fonte: *Facebook*<sup>171</sup>.

Esse fato de continuar a acessar o perfil tem a ver com a proposta do *role* que, segundo definição do seu *profile*, é “espião na empresa poesia investigativa”. Diversas postagens relacionadas à política e poesia foram publicados nesse perfil, servindo de veículo de comunicação para que a estudante se expressasse de forma criativa, em relação a assuntos que estavam em voga no *Facebook*. Segundo sua criadora, Antique continua no ciberespaço, porém, agora, não mais postando materiais, mas espiando os perfis e, às vezes, interagindo com alguns internautas, por meio de posicionamentos escritos em comentários. Antique Inverso (FIGURA 89) navega coabitando em muitos lugares, seguindo propósitos publicados em uma de suas primeiras postagens na rede social.

<sup>171</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008475945071&fref=ts>>. Acesso em: 9 maio. 2016, às 13:51.

Figura 89 – Publicação do perfil do *role* Antique Inverso



Fonte: *Facebook*<sup>172</sup>.

Na análise que fiz com os estudantes, após o término do drama-processo *Famosos*, levantamos alguns pontos sobre as contribuições que os perfis do *Facebook* trouxeram para a exploração teatral. Destacamos a importância desses perfis na construção dos papéis e criação de dramaturgia para cada *role*. Em relação ao primeiro aspecto, como tinham que criar os perfis dos famosos, os estudantes começaram a estruturar os *roles* antes do início do primeiro encontro. Para tanto, pensaram em caracterizações como figurino e maquiagem, além de construções de algumas características corporais que, a princípio, foram para as cibercriações e depois incorporadas nos episódios (um tique, um andar, uma risada, um sotaque, dentre outras). Considero importante destacar que, ao propor o procedimento de criação de perfis no *Facebook*, não imaginava que tais características fossem ser desenvolvidas por parte dos

<sup>172</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/profile.php?id=1000084\\_75945071&fref=ts](https://www.facebook.com/profile.php?id=1000084_75945071&fref=ts)>. Acesso em: 9 maio 2016, às 13:45.

estudantes, pensava que muitos iriam capturar imagens da própria internet ou que não houvesse tamanho engajamento durante a criação e desenvolvimentos dos perfis.

Em relação à construção de dramaturgia, os estudantes levantaram as várias histórias que foram tecidas no ciberespaço, mediante textos escritos ou imagéticos, que eram postados no *Facebook*. Quem acompanhou o processo de construção dos perfis, pôde conhecer fragmentos do que poderia ser a história dos *role* sendo contada no ciberespaço. Antes do primeiro encontro, tínhamos pistas dramáticas relacionadas aos gostos pessoais e trajetórias profissionais, muitas delas aprofundadas nos dois encontros presenciais.

Outro ponto que merece destaque foi a imersão que o ambiente virtual possibilitou aos episódios. No dia do primeiro encontro, antes de começar o *Talk Show*, percebi que um clima de euforia perpassava os estudantes, isso era materializado nos comentários, risadas e na ansiedade em se caracterizarem (figurinos, maquiagem etc.). Estavam ansiosos para mostrar os *roles* que haviam criado e, ao mesmo tempo, curiosos para conhecer os famosos que até então acompanharam pela internet. Muitos buscaram revelar seus papéis apenas no momento exato do início do *Talk Show*, uma vez que ficaram nos camarins e banheiros do Bloco 3M e somente adentraram a sala que abrigou o encontro, quando faltavam cinco minutos para o início. Mantiveram-se nos papéis, durante horas, respondendo às perguntas do meu *role* e os comentários dos outros participantes, além de explorarem diversas interações entre eles. Eles entre fragmentos postados no ciberespaço e explorações desenvolvidas nos episódios foram tecidos pelos estudantes.

#### **4.3 Grupos do *Facebook*: Fragmentos processo *Clãs***

Além da criação de perfis, explorei nos dramas-processos outra possibilidade presente no *Facebook*, os grupos privados. Para exemplificar essa ação, apresento um dos processos em que tal perspectiva esteve presente, o drama *Clãs*.

O drama-processo *Clãs* teve como pré-texto as disputas de poder, a que limites um grupo de pessoas poderá ir para conseguir o que quer. Como o ano de 2014 era um período marcado pelas eleições para presidente, deputados e senadores do Brasil, considerei pertinente debater tal tema. Ademais, no processo, anterior a este, realizado com a turma, *Boca de Ouro: um drama suburbano*, relações políticas surgiram no primeiro encontro, com isso, percebi que esse era um desejo da turma, que deixei adormecido em *Boca de Ouro*, para ser explorado nesse processo.

O contexto de ficção foi inspirado no seriado *Game of Thrones*<sup>173</sup>. Durante três meses assisti as quatro primeiras temporadas. Fiquei fascinado com os clãs que se formaram em torno da conquista pelo Trono de Ferro. Pensei que ter esse contexto ficcional como ponto inicial e, a partir dele, estimular os participantes na criação de seus próprios clãs, poderia ser um processo potente para debater o tema. Considero o distanciamento temporal e ficcional como um recurso forte para abordar questões atuais, visto que o participante pode expor opiniões pessoais como se fossem as do papel que está vivenciando.

O *Facebook* esteve presente no início desse processo, na exploração de publicações postadas em um grupo privado do *Facebook*, com o objetivo de apresentar o pré-texto antes do primeiro episódio. Com essa ação, busquei ampliar a imersão dos participantes no dia do primeiro encontro.

Pensando na arquitetura do *Facebook* como uma grande casa de vidro, os grupos seriam um dos cômodos dessa casa, nele, pessoas se encontram para conversar sobre assuntos que lhes são afins. Nesse caso, esse cômodo é um espaço criado por um internauta que, no momento dessa criação, passa a ser administrador desse ambiente, ou seja, escolher quem pode ficar, excluir algum conteúdo etc. A entrada de novos membros nesse espaço pode ser feita de algumas maneiras, dentre elas:

[...] uma em que qualquer membro do grupo poderá adicionar ou aprovar novos membros; lembrando ser esta a opção marcada por padrão na criação dos grupos, a permanência desta opção torna-se perigosa quando a proposta do trabalho é restrita a um grupo, pois os membros podem esquecer a proposta e ir convidando seus amigos. Mas caso a proposta seja ampla esta é a opção ideal. A outra opção é que qualquer membro pode adicionar, mas precisará da aprovação de um administrador para que este novo membro faça parte do grupo. Esta opção é a mais indicada no caso de grupos controlados. (CHAGAS; LINHARES, 2014, p. 300).

Uma vez fazendo parte de um grupo no *Facebook*, os internautas constroem coletivamente esse espaço, por intermédio de postagens e interações nos conteúdos. Dessa forma, temos um meio significativo para ser explorado em processos educacionais. Destaco que essas trocas nem sempre são com amigos de nossa rede de contatos no *Facebook*, pois esses espaços possibilitam que internautas que não possuem vínculos ciberespaciais possam estar em um mesmo grupo: “Os membros de um grupo não são necessariamente uns amigos do outro (ou que exista conexão anterior entre eles), o que possibilita uma troca de

---

<sup>173</sup> Em nota de rodapé do Capítulo 2, no subitem “elementos estruturais”, há uma breve contextualização sobre esse seriado.

conhecimentos entre pessoas sem *links* na rede e a formação de novas conexões em suas redes.” (CHAGAS; LINHARES, 2014, p. 298).

Ressalto que nessa casa nem todas as paredes são de vidro. Pode haver cômodos secretos, escondidos nos sótãos e porões, neles, seus acontecimentos ficam em sigilo, apenas quem adentra esses espaços sabe o que por lá acontece. Mas há outros cômodos em que se percebe arquitetura distinta: um conjunto constituído por paredes de vidro e concreto; e outro, totalmente transparente. Assim, temos três dimensões nessa arquitetura, as quais se relacionam com a noção de privacidade, são as configurações denominadas - aberto, fechado ou secreto:

[...] **Aberto**, tanto o grupo, os participantes, como as publicações deste grupo, estão visíveis e o mesmo poderá ser achado na busca do Facebook; [...] **Fechado**, o grupo e os participantes estão visíveis, mas quem não faz parte do grupo não pode visualizar as publicações. Qualquer um pode solicitar participação neste grupo, mas tem que ser autorizado pelo administrador do grupo e o [...] **Secreto**, somente quem está participando sabe da existência do grupo e das postagens do mesmo, neste tipo somente o administrador pode incluir um novo participante, que não pode recusar a inclusão, mas pode sair do grupo quando desejar. Ele não é encontrado na pesquisa do *Facebook*. A escolha do tipo de grupo é importante, pois como perceberam ele limita algumas ações, mas a qualquer momento o tipo de grupo poderá ser alterado. (CHAGAS; LINHARES, 2014, p. 298-299, grifos dos autores).

No que se refere ao processo *Clãs*, alguns materiais foram postados em um espaço secreto. Mais especificamente, um grupo que a turma tinha no *Facebook*, denominado *Pedagogia II*, sendo que apenas eu e os alunos do Componente Curricular Pedagogia do Teatro II tínhamos acesso às postagens. Ressalto que esse grupo já existia e consistia em um espaço nosso de comunicação e trocas de conteúdos no ciberespaço.

O primeiro passo na criação do processo *Clãs* foi uma postagem no grupo *Pedagogia II*, realizada antes do primeiro episódio, com a qual, busquei inserir elementos do pré-texto via ciberespaço, ou nas palavras de Cameron (2009, p. 296), um "pré-texto digital"<sup>174</sup>:

Pré-textos digitais são fundamentados em materiais produzidos como facilitadores do drama, tais como, texto digital, imagens, áudio e vídeo. Algumas formas contemporâneas para este conteúdo incluem *blogs* (que podem ser de mídia mista), compartilhamento de marcações de imagem, *podcasts* de vídeo e áudio, mídia reforçada por instalações de redes sociais em aplicativos tais como, *Facebook*, *Bebo* e *Myspace*, e ferramentas específicas de mídia móvel, tais como, *Short Message Service* (SMS). Estes espaços digitais já são lugares de construção de significados e produção de identidade [...] para pessoas jovens. (Grifos do autor).<sup>175</sup>

<sup>174</sup> “Digital pre-text” (CAMERON, 2009 b, p. 296).

<sup>175</sup> Tradução minha. Texto original: “Digital pre-texts are based on facilitator-produced drama source material such as digital text, images, audio and video. Some contemporary forms for this content include blogs (which may be mixed media), shared image tagging, video and audio podcasts, media enhanced by social networking

Em relação aos elementos introduzidos por meio do pré-texto, busquei explorar como alguns deles poderiam ser levados para a internet, a fim de que a investigação também se desse virtualmente. Com esse questionamento, antes de dizer pessoalmente para os estudantes sobre o que iríamos trabalhar, postei a mensagem seguinte no grupo:

Figura 90 - Grupo *Facebook Pedagogia II*.



Fonte: *Facebook*<sup>176</sup>.

Conforme indicado na data da publicação, dois dias antes do início do drama-processo, é que ele foi divulgado para os participantes. Além disso, realizei outra postagem, marcando o nome dos estudantes, com o objetivo de que essa fosse visualizada por eles, conforme figura, a seguir.

facilities in applications such as *Facebook*, *Message* and *Myspace*, and mobile media-specific tools such as Short Message Service (SMS). These digital spaces are already places of meaning making and identity production (Carroll 2002a; Stern 2008) for young people.” (CAMERON, 2009 b, p. 296).

<sup>176</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/>>. Acesso em: 9 mar. 2015, às 23:10.

Figura 91 - Grupo *Facebook Pedagogia II*.

Destques ✕ ✕ ✕

Tom Menegaz  
 18 de outubro de 2014 · Uberlândia · 🌐

Turma de Pedagogia do Teatro II... música para "embalar" nosso próximo Processo de Drama - CLÁS!  
 Preparem-se para entrar numa era medieval...de reis, nobres, magos, deuses, intrigas palacianas e disputas de poder! A coroa esta abalada... Qualquer um dos Clãs poderá assumir o trono...

Mário Cortês Hellen Souza Adriel Parreira Célio D'Ávila Flávio Catelli Tatiane Oliveira Danilo Correa Thiago Augusto Robert Oliveira Joaquim Vital Matheus Silvério Sâmara Batista Almeida Vitor Rodrigues Marcelo Camargo Guilherme Rodrigues Laíza Coelho Frederico Mendonça Rubia Bernardes Nascimento Bárbara Moraes de Figueredo Daiane A Costa Ibrahim Estôpa Livia Chumbinho Juliana Maltos Aryel Fernandes

Game of Thrones Cello Cover - Break of Reality  
 YOUTUBE.COM

Curtir · Comentar · Compartilhar

Juliana Maltos, Ibrahim Estôpa, Thiago Augusto e outras 11 pessoas curtiram isso.

Tom Menegaz Qualquer semelhança com nosso momento político atual não é mera coincidência...  
 18 de outubro de 2014 às 22:51 · Curtir · 👍 1

Fonte: *Facebook*<sup>177</sup>

Uma curiosidade a respeito dessa última postagem foi o fato de eu ter anexado a ela, o *link* do site *Youtube* com o tema de abertura da série *Game of Thrones* interpretada pela banda americana *Break of Reality*, formada por três violoncelistas e um baterista. Essa versão, foi

<sup>177</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/>>. Acesso em: 9 mar. 2015, às 23:40.

descoberta por mim, em uma das múltiplas navegações que fiz pela internet em busca de formas que trouxessem mais imersão no pré-texto digital antes da vivência presencial do drama-processo.

No dia 20 de outubro, ocorreu o primeiro encontro, de forma breve, já que a proposta era introduzir mais elementos do pré-texto e formar os clãs. Percebi, logo na chegada, que havia uma certa expectativa em relação ao que iríamos desenvolver nesse processo. Isso era traduzido mediante comentários, entre eles, ou diretamente a mim. Muitos já conheciam o seriado e, a partir das postagens no *Facebook*, teciam especulações a respeito dos clãs.

Comecei o episódio, narrando uma história ficcional criada por mim, para isso, utilizei alguns objetos. Escolhi quatro canetas hidrocor nas cores vermelha, azul, verde e marrom para nomear os clãs por meio delas. Posicionei-me ao centro e iniciei a narrativa sobre a história dos clãs:

Havia um trono que passava por várias sucessões entre clãs, porém, nos últimos anos, um deles assumiu o poder e não mais o deixou. Mas aconteceu algo que fez com que o poder do rei fosse abalado e os outros clãs tinham então a oportunidade para assumir o poder.

No transcorrer dessa narração, os participantes colaboravam com a criação da história inicial envolvendo os clãs, por intermédio da incorporação de acontecimentos. Introduzimos e criamos o contexto que iríamos explorar.

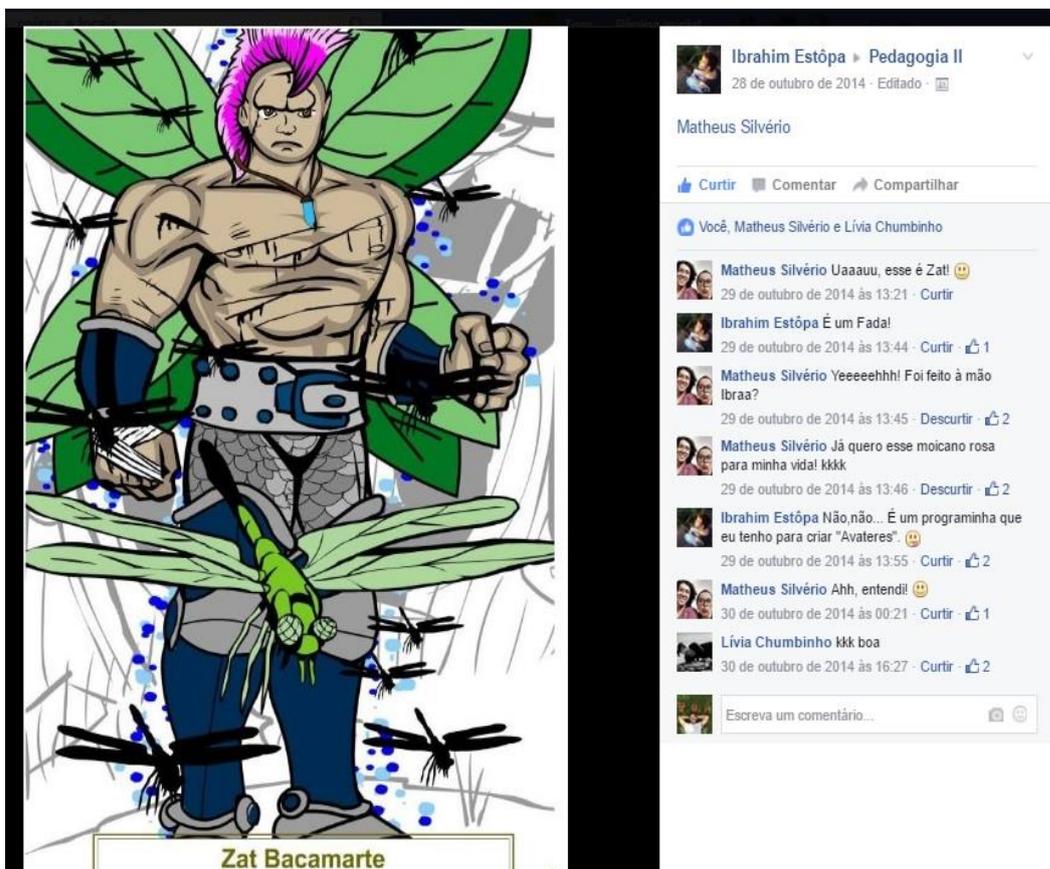
Feito isso, coloquei as canetas em cada canto da sala. E pedi para um estudante, por vez, ir até o clã que queria fazer parte. Eram rodadas. Quando todos os clãs tinham uma pessoa é que iam outros. No segundo passo, deveriam se reunir e escolher um nome para o clã e outro para os seus papéis bem como a função que desempenhariam no clã. Disse a eles que poderiam explorar histórias existentes, pessoas que existiram de fato em um passado remoto bem como personagens ficcionais. Porém deveriam, a partir desse dado, criar novas histórias para eles. Um grupo aceitou a ideia e se inspirou na história de Calígula, um participante de outro clã assumiu o papel de Nostradamus, e noutro clã, um se inspirou em um Helfo, personagem de um jogo de RPG *online*. Depois de formada as tramas iniciais, pedi para que fizessem uma foto. E então um, por vez, apresentava seu papel e a sua relação no clã. Fotografei as imagens e finalizamos o primeiro episódio.

Os grupos tiveram um intervalo de três semanas entre o primeiro e o segundo encontro. Essa característica temporal que separa encontros foi explorada em diversos

dramas-processos. Procurava não ter sempre uma periodicidade fixa (uma vez por semana, por exemplo), para tal acontecimento, como acontece no ciberespaço em que a informação e a comunicação, via mensagens *inbox* de *Facebook*, demoram dias para se concretizar. Dessa forma, os grupos tiveram tempo para estruturar várias tarefas que lhes foram dadas em relação aos clãs.

Nesse período, um dos participantes do clã Bacamarte criou avatares que simbolizavam cada um dos *roles* de seu grupo, eram desenhos feitos em computador. Entre o primeiro e o segundo episódio, postou essas imagens no grupo do *Facebook Pedagogia II*. Cada avatar tinha abaixo o nome do *role*, além disso, o estudante marcou o nome de quem vivenciaria determinado papel.

Figura 92 – Avatar de Zat Bacamarte - publicação no grupo *Pedagogia II*



Fonte: *Facebook*<sup>178</sup>

<sup>178</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/groups/356640264\\_498828/?fref=ts](https://www.facebook.com/groups/356640264_498828/?fref=ts)>. Acesso em: 13 maio 2016, às 15:18.

Figura 93 – Avatar Monalisa Bacamarte - publicação no grupo *Pedagogia II*



Fonte: *Facebook*<sup>179</sup>.

Esses avatares trouxeram novos contornos para a exploração realizada no primeiro encontro, apontando para o fato de os moradores de Bacamarte serem guerreiros e terem um forte vínculo com elementos da natureza, perspectiva essa estampada no fundo das imagens, em que árvores são retratadas nas cores cinza e branca. Isso fez com que tivéssemos novas percepções no momento em que encontramos os *roles* durante o segundo episódio; as ações que executavam, por exemplo, a exibição dos poderes relacionados à floresta, somavam-se às imagens visualizadas anteriormente por nós no ciberespaço.

<sup>179</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/?fref=ts>>. Acesso em: 13 maio 2016, às 15:22.

Figura 94 – Publicação no grupo *Pedagogia II*

Fonte: *Facebook*<sup>180</sup>.

Durante o segundo encontro, conhecemos o reino de cada um dos quatro clãs. Destaco que, no final do encontro anterior, havia passado a eles a seguinte instrução: cada grupo deveria escolher um local do *Campus* Santa Mônica - UFU para ser o seu clã, o qual não deveria ser aleatório, visto que sua arquitetura deveria dialogar com o clã. Diversos espaços do *campus* foram explorados pelos grupos como se fossem regiões onde os clãs se estabeleceram: a entrada da Rádio e TV Universitária, com suas escadarias tornou-se o Castelo de Murundor, local onde o Rei morava e comandava os outros clãs; o espaço onde havia um gramado e uma árvore frondosa, atrás do Bloco 3M, passou a ser as terras dos Bacamarte; a tenda do Bloco E, espaço com bancos, balanços, gramas, tornou-se a fortaleza vermelha de Salém; e a Sala de Encenação com seus recursos tecnológicos de iluminação (luzes com gelatinas vermelhas) e projeção, além de uma escada de madeira no centro da sala, abrigou o clã Calígula. Conforme combinando anteriormente, cada clã recepcionou os demais

<sup>180</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/?fref=ts>>. Acesso em: 13 maio 2016 às 15:25.

e ofereceu-lhes algo típico de seu clã, como uma oferta para eles: dança; comida; vinho; e ritual. A intenção era dialogar com a arquitetura do ciberespaço (trabalhada no capítulo anterior), ou seja, queria que todo esse episódio fosse uma exploração espacial pelos diversos espaços da universidade, onde pudéssemos navegar de um local ao outro, vivenciando atividades propostas pelos grupos e elementos aleatórios que pudessem estar nos lugares por onde passássemos.

Após essa investigação, outros dois encontros aconteceram com atividades que desvelaram um pouco da ambição e dos acordos políticos entre clãs em busca do poder e da hegemonia de suas ideias. Alguns episódios explorados nesses encontros: (i) criação de um momento em que cada clã revelaria um segredo; (ii) busca pela ampulheta do tempo – os participantes saíram pelo *Campus* Santa Mônica à procura de uma pista inicial, enviada por mensagens de *WhatsApp* que continha fotos desfocadas de determinado local do *Campus*. Ao encontrar esse lugar, teriam acesso a próxima pista, um enigma a ser desvendado o qual os levariam rumo ao artefato procurado, a ampulheta, que tinha o poder de levar uma pessoa para o passado; (iii) assembleia dos anciões em que os participantes no papel de anciões, antigos moradores refletiam sobre os acontecimentos políticos mais recentes envolvendo o reino e seus clãs; etc.

Durante esse período, novamente o grupo do *Facebook* foi acionado, nele, os participantes postaram alguns vídeos com mensagens de um ou mais *roles* pertencentes a determinado clã, direcionadas a outros Clãs. Para exemplificar essa ação, apresento, a seguir, uma das postagens realizadas entre o primeiro e segundo encontro.

Figura 95 – Publicação no grupo *Pedagogia II*

Fonte: Facebook<sup>181</sup>.

Na imagem acima, um dos participantes cria um legenda para o vídeo que justifica o fato de esse recurso ter surgido, uma vez que o processo estava localizado na Idade Média. Ou seja, por meio da magia de uma feiticeira do reino Melissandre, é que essas imagens puderam estar em vídeo. Creio ser importante destacar uma curiosidade em relação a esse vídeo: o motivo de sua criação foi o fato de um dos estudantes do clã Salém ter desistido do componente curricular Pedagogia do Teatro II. Diante disso, o grupo resolveu incorporar esse dado às investigações criadas por eles, ou seja, fazer com que o *role* desse participante que abandonou o processo tivesse sido sequestrado, dado este que trouxe novo elemento de tensão ao drama: Quem teria motivos para cometer esse ato?

Ao ver esse vídeo, procurei pensar em atividades que pudessem incorporar o sequestro do filho de Lorde Corsa. Nesse caso, considero importante destacar que o uso da internet nos dramas-processos fez com que minha percepção, enquanto coordenador dos processos,

<sup>181</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/?fref=ts>>. Acesso em: 13 maio 2016, às 15:40.

estivesse acionada em relação a cada detalhe criado pelos participantes, não só nos encontros presenciais como também no ciberespaço, via *Facebook* e *WhatsApp*, uma vez que pequenas pistas do processo eram postadas na internet pelos estudantes.

Em relação aos conteúdos adicionados no grupo do *Facebook*, ressalto que além de nutrir o processo criativo, eles serviram como *portfólio*, posto que diversas fotos foram acrescentadas, com o objetivo de registrar nossas atividades. Sendo assim, fotos, vídeos e comentários, com datas e horários de postagens ficaram armazenados nesse espaço virtual, permitindo que qualquer membro desse grupo pudesse visualizá-los tanto durante o drama, tecendo percepções que ajudaram nas composições dos clãs, quanto após o seu término, com o intuito de relembrar um pouco do que tinha sido o processo *Clãs*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatro anos, é o momento do pesquisador jangadeiro despedir-se dessa navegação, em busca de novos portos e trajetos, na imensidão do mar, que dialoguem com o percurso dessa trajetória, no entanto, não me despeço da embarcação, uma vez que pretendo continuar nela por mais uns longos anos, certamente, os mares e a tripulação irão mudar, com isso, o pesquisador jangadeiro também. Novas inquietações estão por vir. Mas essa travessia, esses quatro anos, será um farol a iluminar as madrugadas estreladas ou chuvosas, marcará o compasso e o descompasso, a certeza e a incerteza.

Durante essa navegação, vivi momentos de descobertas, presentes na execução de cada drama-processo desenvolvido. Criá-los, à luz das teorias sobre drama e internet, apresentadas durante a escrita desta pesquisa, desenvolvê-los e analisá-los foram fatores que me instigaram no transcorrer dessa jornada. Dessa forma, nessas considerações finais, retomo algumas das descobertas relevantes, ao longo desses quatro anos de pesquisa, e aponto possíveis caminhos a serem desenvolvidos em um futuro não muito distante.

Nessa tese, busquei refletir sobre uma perspectiva de ensino do teatro que incorpore elementos tecidos, a partir do contato cotidiano da sala de aula, e as possibilidades que se desdobram no ciberespaço. Perspectiva essa que se imbrica em prol de uma experiência estética com o ensino do teatro, oriunda da associação entre drama-processo e internet. Os aspectos teatrais que emergiram dessa associação foi uma das descobertas mais significativas para mim, ou seja, pude perceber o que havia de teatral nesse campo virtual. Entre esses aspectos destaco: o engajamento na experiência teatral; a dramaturgia em processo; os elementos visuais da cena, explorados em suportes cibervirtuais; e a criação de *roles* em um ambiente virtual.

Nos dramas-processos - *Famosos*, *Clãs* e *Boca de Ouro: um drama suburbano* - pude perceber que a inserção de meios presente na internet, *Facebook* e *WhatsApp*, gerou um engajamento emocional nos participantes. As várias atividades e estímulos desenvolvidos nos encontros presenciais, associadas às elaborações ou apreciações das cibercriações, geraram neles o prazer de jogar. Por exemplo, em relação aos áudios que compartilhei com os participantes antes e durante o processo *Boca de Ouro: um drama suburbano*, ao ouvirem uma voz, como se fosse Boca de Ouro, propondo atividades a serem desenvolvidas, os grupos rapidamente envolveram-se nas atividades propostas. E, ainda, as publicações no grupo do *Facebook Pedagogia II* que antecederam o início dos clãs, as quais despertaram nos estudantes curiosidade acerca do processo que iria se iniciar. Somam-se a esse fato as várias

mensagens trocadas entre os participantes as quais fizeram com que o envolvimento no processo *Clãs* perdurasse entre os dias que separavam um encontro presencial do outro, uma vez que eles permaneciam imersos no contexto ficcional do drama, durante a semana

A construção de dramaturgias foi outro ponto constante quando da realização dos vários dramas-processos abordados nesse estudo. Embora não fosse o foco da pesquisa, esse princípio esteve presente, de forma explícita, visto que o drama possibilita a construção de dramaturgias em processo, pois investigamos pré-textos mediante contextos ficcionais e papéis determinados. Ao incorporar perspectivas de investigação de pré-textos, no campo cibervirtual, pude perceber a construção de dramaturgias de imagens e palavras, por meio de fotos e textos postados na rede, as quais possibilitaram que enredos e histórias pessoais dos *roles* se expandissem fora do contato presencial dos encontros. Para exemplificar esse argumento, cito os processos *Clãs* e *Famosos*. Em relação ao drama-processo *Clãs*, havia um eixo central, investigado nos episódios, e, a partir de postagens via ciberespaço, eixos paralelos foram tecidos, alguns incorporados nas atividades e outros se perderam na imensidão do ciberespaço, mediante mensagens *inbox* trocadas pelos participantes. Já no drama-processo *Famosos*, o eixo dramático surgiu no próprio ciberespaço, por intermédio de postagens nos perfis de cada *role*, as quais deram a tônica das investigações que aconteceram em espaço presencial da sala de aula.

Outra descoberta revelada, por meio da análise dos processos, foi a exploração, por parte dos estudantes, de diversos elementos visuais, oriundos do teatro, em suas cibercriações. Na análise das fotos postadas na internet, durante o drama-processo *Famosos*, percebi que preocupações relacionadas a elementos visuais que compunham a cena estavam presentes. Os estudantes buscaram figurinos, adereços e espaços físicos que dialogassem com seus *roles*, para comporem suas cibercriações. Antes de nos encontrarmos presencialmente, diversos elementos visuais do teatro já haviam sido articulados e postados na internet, mediante capas e fotos do perfil dos *roles*. Os figurinos e acessórios, utilizados pelos participantes nas fotos postadas, foram pensados a partir do entendimento de características pessoais e profissionais que cada um queria desenvolver para o seu papel. Como foi o caso do *role* Silvinha Metralha, em que na sua foto de capa percebemos um copo de uísque no canto esquerdo da imagem, a mão com esmalte vermelho e um colar de pérolas enrolado nela, elementos esses que compuseram o papel desenvolvido pelo estudante, uma ex-chacrete, viciada em bebida e extremamente vaidosa. A peruca utilizada pelo *role* Carmela Martinez, com um vestido rosa que mostrava parte de seu ombro, demonstrava uma cantora que buscava seduzir por meio de sua voz e da sua imagem corporal. A touca de banho utilizada pelo *role* Teodora Sampaio, seu

batom exagerado, fazendo contraste com a imagem da cantora Beyoncé, davam um ar cômico para foto, o que poderia, dentre várias leituras, ser uma sátira à condição de ser famoso. A touca de banho foi utilizada também pelos papéis de Rebeca Jolie e Vicky Babilônia, uma vez que as três eram ex-assistentes de palco do quadro televisivo Banheira do Gugu, por isso esse acessório relacionado a banhos. No dia do primeiro encontro presencial, os detalhes que haviam perpassado o ambiente virtual, relacionados à maquiagem, figurinos e acessórios, reverberaram na caracterização apresentada no primeiro episódio, todos trouxeram esses e novos elementos para mostrar de maneira teatral seus papéis.

O ciberespaço também serviu de plataforma para que os participantes dos dramas-processos *Clãs* e *Famosos* pudessem delinear seus papéis (*roles*), trazendo para estes características tanto físicas - mediante suas caracterizações que envolviam maquiagem, figurino e acessórios, conforme apontado anteriormente - quanto dramáticas, histórias que permeavam a vida de cada *role*. Com isso, o ciberespaço reverberou tanto na criação inicial dos papéis, como no caso do drama-processo *Famosos*, quanto no acréscimo de características para papéis criados nos encontros presenciais, por exemplo no *Clãs*.

Após analisar os experimentos que permearam essa tese, penso em novos caminhos a serem trilhados em dramas-processos, a partir da associação com o ciberespaço. O primeiro deles diz respeito à associação de meios presentes na internet ainda não explorados por mim em processos teatrais, tais como *Snapchat*, *Instagram*, *Skype*, *Youtube*, dentre outros. Buscar novas formas de assimilação criativa desse meio mutável, que é a internet, ainda é um desafio a ser trilhado. A partir dos trabalhos realizados, percebi a importância do coordenador em relação ao uso de diversas nuances dos meios disponíveis no ciberespaço, como estímulos para que os estudantes assim o façam. Dentre os indícios que justifiquem esse argumento, aponto os seguintes momentos das práticas realizadas nessa pesquisa: as postagens do *Jornal online* ou de áudios de *WhatsApp* no processo *Boca de Ouro: um drama suburbano*; as chamadas para o início do processo *Clãs* anexadas no grupo do *Facebook Pedagogia II*. Percebi que esses materiais elaborados por mim, enquanto coordenador dos dramas-processos, estimularam os estudantes a criarem seus próprios materiais, suas ciberecriações, e postá-las na internet, como aconteceu com os vídeos realizados por alguns participantes, e anexados no grupo *Pedagogia II*, por exemplo.

Na tentativa de uma investigação mais radical e contundente de utilização da internet, da assimilação de um espaço não presencial, outro caminho que pretendo trilhar, futuramente, diz respeito à realização de um drama-processo em que as investigações teatrais aconteçam exclusivamente no ciberespaço. Um drama que se expanda para o virtual, que ganhe outros

campos de atuação e que trabalhe com meios existentes na internet. Esse desejo surgiu, após a vivência do processo *Famosos*, quando, por intermédio de sua análise, percebi que os perfis criados pelos participantes continham elementos teatrais (dramaturgias e visualidades da cena) que sustentariam uma investigação apenas no ciberespaço. Nos processos criativos desenvolvidos nessa tese, a internet foi um elemento que veio com o intuito de nutrir os experimentos teatrais, em casa os participantes criaram perfis no *Facebook*, trocaram mensagens via *WhatsApp*, dentre outras possibilidades. Para essa proposta futura, penso no ciberespaço não como dispositivo para nutrir as investigações presenciais, mas como a investigação em si. Nele, pretendo convidar pessoas de diversas localidades, moradores de cidades distintas, provavelmente professores de Arte do Ensino Fundamental. A meta é instaurar um processo em que ninguém se conheça anteriormente. Creio que essa será uma forma de encontro entre pessoas que, de outra forma, talvez não viessem a se conhecer. Para isso, penso em algumas possibilidades: criação de perfis no *Facebook* para os *roles*; elaboração por parte do coordenador e dos participantes de vídeos e fotos, compartilhados no *Youtube* ou *Instagram*; inserção de pré-texto virtual por meio de grupo privado do *Facebook*; conversas, via *Skype*, entre os participantes, tanto no papel, quanto fora dele, para avaliações das atividades desenvolvidas; dentre outras possibilidades.

Transitar entre dramas-processos, realizados no ambiente cibervirtual ou presencial, e, principalmente, tendo essas duas perspectivas como norteadoras, são possibilidades que vislumbro, a partir das experiências vividas durante o trajeto dessa pesquisa.

Penso também em desenvolver dramas-processos que explorem como pré-texto questões sociais que emergem constantemente nas redes sociais, com destaque no *Facebook*, como raça e gênero, que envolvem pontos como tolerância, intolerância e preconceito. Na análise do ciberespaço, passei a vê-lo como um lugar de debate virtual sobre questões atuais que perpassam nossa sociedade, tais como política e direitos humanos. Assimilar materiais postados no *Facebook* que diariamente aparecem no *feed* de notícias e reverberá-los em propostas teatrais é um desejo que me move enquanto artista e um dos desafios que pretendo trilhar. Isso me faz recordar do *role* *Antique Inverso*, que utilizou do perfil de seu papel para opinar e debater sobre questões que atravessavam a estudante que o criou, como poesia e política.

Espero que esse estudo e as reflexões por ele suscitadas possam trazer pistas e inquietações para educadores e futuros educadores em teatro, despertando neles o desejo de conhecer possibilidades presentes na relação entre ensino do teatro e ciberespaço.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Michael; CARROLL, John; CAMERON, David. **Drama Education with Digital Technology**. London: Continuum. 2009.

BOWELL, Pamela; HEAP Brian S. **Planning Process Drama: enriching teaching and learning**. London e New York: Routledge. 2013.

BURGOS, Taciana; SENA, Diana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM, 3., 2010. Recife. **Anais Eletrônico...** Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Edições Madacarú, 2006. (Pedagogia do Teatro)

\_\_\_\_\_. Para além do “vertigem” – provocações pedagógicas. **Cena**, Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, Instituto de Artes - Departamento de Artes Dramática - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 6., 19-33, 2008b.

\_\_\_\_\_. O jogo teatral no contexto do drama. **Fênix - Revista de História e Estudos Teatrais**, online, v. 7, ano VII. n.1, jan./fev./mar./abr. p.1-17, 2010.

CABRAL, Beatriz. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento, Revista de Estudos em Artes Cênicas** - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. UDESC/CEART. Florianópolis, v.1, n.10, p. 39-48, dez. 2008a.

CAMERON, David; CARROLL, John. Drama, digital pre-text and social media. **RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance**. United Kingdom, Routledge - Taylor & Frances Group, v. 14, n. 2, p.295-312, may 2009.

CASTELLS, Manuel. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAYMMI, Dorival. **Suíte do pescador**. Intérprete: Dorival Caymmi. In: **História da Música Popular Brasileira: grandes compositores**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, 1LP.

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes. As interfaces de interação para uma aprendizagem colaborativa no Facebook. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, 2014, p. 293-312.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. Análisis de los usos reales de las TIC em contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Barcelona: Instituto de Investigación y desarrollo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, v. 10, n. 1, p. 1-18, ener. 2008.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **The national curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document**. United Kingdom, December, 2014.

- DESGRANGES, Flávio. O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010. (Pedagogia do Teatro)
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADAN, Estrella D'Alva Benaion. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação: três eixos temáticos. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande - EDUEPB, 2014, p. 255-274.
- FREITAS, Tharyn Stazak de. **Ambiente e Práticas de Drama – Experiência e Imersão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail V. Sobral e M. Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, G. **Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- \_\_\_\_\_. Signs and portents. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991, p.160-169. (Part four: the authentic teacher)
- HITOTUZI, Nilton Varela. Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo. **Diálogos possíveis - Revista da Faculdade Social da Bahia**, Salvador, FSBA, v. 2. jul./dez. 2007, p. 181-197.
- JAMESON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.
- JOSGRILBERG, Fabio Botelho. A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a pesquisa em comunicação. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, São Paulo: Unisinos, v. VIII, n. 3. set./dez. 2006. p. 223-232.
- JUNIOR, José Afonso da Silva. Do hipertexto ao algo mais: usos e abusos do conceito de hipermídia pelo jornalismo *on-line*. **Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura**. (Orgs.). LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.128-139.
- LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: EDUSP: Iluminuras, 2005.
- LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: LEÃO, Lúcia. **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume, 2004.

LEMOS, André. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. In: LEMOS, André (Org.). **Cibercidade II: ciberurbe. A cidade na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Ed.34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inteligência coletiva.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno.** Tradução de Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Sílvia H. S. FILHO, João Freire (Orgs.). **Culturas juvenis no século XXI.** São Paulo: Educ, 2008.

MESSIAS, Inês; MORGADO, Lina. Facebook + LMS: cenários para o envolvimento do estudante na aprendizagem a distância. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar.** Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, 2014. p. 403-427.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONEREO, Carles; COLL, César. (Orgs.). Tradução de Naila Freitas. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, José António; JAUNÁRIO, Susana. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar.** Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, 2014, p. 67-84.

MOREIRA, Lilian; RAMOS, Altina. Facebook na formação contínua de professores para o uso de tecnologias digitais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar.** Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, 2014, p. 313-328.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** Tradução de Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: UNESP, 2003.

NEELANDS, Jonothan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and drama.** 2. ed. Cambridge University Press, 2000.

O'NEILL, Cecily; LAMBERT, Alan. **Drama structures: a practical handbook for teachers.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1982.

\_\_\_\_\_. **Drama Words: a framework for process drama.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

PAULA, Wellington Menegaz de; NASCIMENTO, Rubia Bernardes. O olhar sensível no encontro entre o Subprojeto PIBID Teatro e a Escola Estadual de Uberlândia. In: ENCONTRO DE AÇÕES E REFLEXÕES DO ENSINO DA ARTE. 15., 2015, Uberlândia. **Anais ...** Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio./jun./jul./ago. n. 5, set./out./nov./dez. n. 6. 1997, p. 15-24.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito; ROZO, Rosângela Tortora. Projetos informatizados: novas possibilidades de aprendizagem. In: CARNEVALE, Ubirajara (Org.). **Tecnologia educacional e aprendizagem**. São Paulo: Livro Pronto, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB, University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

RIBEIRO, José Carlos; AYRES, Marcel. Breves comentários sobre a análise de conversações em sites de redes sociais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, 2014, p. 199-219.

RODRIGUES, Nelson. A Falecida. In: MAGALDI, Sábado (Org.). **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: tragédias cariocas 1. Introdução de Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. Boca de Ouro. In: MAGALDI, Sábado (Org.). **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: tragédias cariocas. Introdução Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. Valsa n. 6. In: MAGALDI, Sábado (Org.). **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: peças psicológicas. Introdução Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. Vestido de Noiva. In: MAGALDI, Sábado (Org.). **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: peças psicológicas. Introdução Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010. (Coleção Práticas Pedagógicas)

SIMÕES, Itamar Wagner Schiavo. **Experiência e memória em processos de drama**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 4. ed., 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. Internet na educação: novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Uma Lady Macbeth: da pedagogia ao palco. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Teatro, v.1, n.17, p.79-85.

WEINBERGER, David. **Why open spectrum matters: The end of the broadcast nation**. Havard Berkman Center for Internet & Society. 2003.

## CADERNO DE CAMPO

PAULA, Wellington Menegaz. **Caderno de Campo**, Uberlândia, 15 de maio de 2014.

## ENTREVISTAS

CABRAL, Beatriz Ângela. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. 21 de março de 2016. Não publicada.

COSTA, Daiane Aparecida. **Depoimento concedido a Wellington Menegaz de Paula**. Uberlândia, 20 de outubro de 2015.

GOMES, Victor Rodrigues. **Depoimento concedido a Wellington Menegaz de Paula**. Uberlândia, 15 de outubro de 2015.

NASCIMENTO, Rubia Bernardes. **Depoimento concedido a Wellington Menegaz de Paula**. Uberlândia, 19 de outubro de 2015.

PARTICIPANTE 01. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. Grupo de discussões da rede social *Facebook*, 10 novembro de 2014.

PROFESSOR 01. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 10 de abril de 2015.

PROFESSORA 02. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 10 de abril de 2015.

PROFESSOR 03. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 11 de abril de 2015.

PROFESSOR 04. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula**. Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 11 e 21 de abril de 2015.

PROFESSOR 05. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula.** Via mensagens *inbox* no *Facebook*. 11 de abril de 2015.

PROFESSORA 06. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula.** Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 12 de abril de 2015.

PROFESSORA 07. **Entrevista concedida a Wellington Menegaz de Paula.** Via mensagens *inbox* no *Facebook*, 21 de abril de 2015.

## FILME

Boca de Ouro. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil: Copacabana Filmes.1966. 1filme ( 1h 43min.),son.color.

## SITES

BBC, North East (Produção). Documentário. **Blackley and Broadene – The Shoe Factory Part 1.** Produzido pela BBC North East. Década de 80. Disponível em: *youtube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=bBzSYEY9eQs>>. Acesso em: 4 abr. 2015 às 11:11.

BBC, North East (Produção). Documentário. **Blackley and Broadene – The Shoe Factory Part 2.** Produzido pela BBC North East. Década de 80. Disponível em: *youtube*: <[https://www.youtube.com/watch?v=D\\_pvysUOJdc](https://www.youtube.com/watch?v=D_pvysUOJdc)>. Acesso em: 4 abr. 2015 às 11:34.

BOLA, MC (Composição). Música: **Ela não anda ela desfila.** Interpretação: MC Bola. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=PCyImRtzq9w>> . Acesso em: 19 fev. 2015 às 11:52.

\_\_\_\_\_. Música: **Ela é top.** Interpretação: MC Bola. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mc-bola/ela-e-top.html>>. Acesso em: 19 fev. 2015, às 12:30.

BORNELLI, Júlio. **Austrália começa substituir disciplinas de História e Geografia por aulas de Programação.** 2005. Disponível em: <<http://startse.infomoney.com.br/portal/2015/09/23/13814/australia-comeca-substituir-disciplinas-de-historia-e-geografia-por-aulas-de-programacao/>>. Acesso em: 1 out. 2015 às 23:37.

CABRAL, Marcelo (Produção); GNECCO, Roger (Edição). Documentário **Conchas e Caramujos.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI>>. Acesso em: 2 abr. 2015 às 14:30.

\_\_\_\_\_.;\_\_\_\_\_. Documentário **Cavernas.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ndlKpNOQ6To>>. Acesso em: 2 abr. 2015 às 14:50.

\_\_\_\_\_.;\_\_\_\_\_. Documentário **Colonização açoriana.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ>> . Acesso em: 2 abr. de 2015 às 15:10.

CHAUÍ, Marilena. 2010. **Palestra de Marilena Chauí ano de 2010**. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/wp/2010/09/03/cafe-filosofico-cpfl-especial-%E2%80%93-a-contraca-o-do-tempo-e-o-espaco-do-espetaculo-%E2%80%93-marilena-chau-i-e-olgaria-matos/>>. Acesso em: 25 fev. 2015 às 12:24.

CORREA, José Celso Martinez (Encenação). Trechos do espetáculo **Boca de Ouro**. Teatro Oficina. 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DOqv7rZilrw>>. Acesso em: 5 abr. 2015 às 10:10.

CSI: Crime Scene Investigation. Disponível em: <<http://www.cbs.com/shows/csi/>> . Acesso em: 20 abr. 2015 às 10:15.

DJAWADI, Ramin (Composição). Música **Main Title (Game of Thrones)**. Interpretação de Break of Reality. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ydRAb9cwHnA>>. Acesso em: 10 mar. 2015 às 00:05.

**Dorothy Heathcote: Three Loms Waiting**. Direção: Ronald Smedley. 1971. Produção: BBC de Londres. Disponível em: *youtube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>>. Acesso em: 13 mar. 2015 às 11:36.

**Dossiê de Tombamento – Escola Estadual de Uberlândia – Abril 2005**. Uberlândia 2005. Disponível em: : <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/1390.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1390.pdf)> . Acesso em: 13 ago. 2015, às 09:10.

**Eu sou Stefhany**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aB3WxjfyfBM>> . Acesso em 29 set. 2015 às 17:37.

FABER, Isadora. **Diário de Classe**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>> . Acesso em: 27 fev. 2015 às 14:10.

*FACEBOOK*. <https://www.facebook.com/>.

**Game of Thrones**. Disponível em: <<http://www.gameofthronesbr.com/#>>. Acesso em: 10 jun. 2016 às 12:54.

**GCSE Drama and GCE Drama and Theatre Consultation on Conditions and Guidance**, 2015. Disponível em: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultation-on-conditions-and-guidance.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/418463/2015-03-27-gcse-drama-and-gce-drama-and-theatre-consultation-on-conditions-and-guidance.pdf)> . Acesso em: 10 abr. 2015 às 10:25.

**God of War**. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2015/03/god-war-completa-10-anos-relembre-os-jogos-da-classica-serie.html>> . Acesso em: 25 out. 2015 às 18:50.

GRUPO *Facebook*: **Pedagogia II**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/356640264498828/?fref=ts>>. Acesso em: 5 fev. 2016 às 17:58; 9 mar. 2015 às 23:10 e 23:40; 13 maio 2016 às 15:18, 15:22, 15:25 e 15:40.

LEONA a Assassina Vingativa 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ACXFHGanR7w>> . Acesso em: 30 set. 2015 às 00:57.

LEONA a Assassina Vingativa 2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nc4cxIudKFk>> . Acesso em 30 set. 2015 às 01:06.

MOSTAÇO, Edelcio. 2014. **Odiseo.com** crítica de Edelcio Mostaço. Publicado no site Questão de Crítica. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br/2014/12/odiseo-com/>>. Acesso em: 26 fev. 2015 às 23:48.

OFQUAL: Office of Qualifications and Examinations Regulation. Disponível em: <<http://docsetools.com/revista-digital-webidea/articulo-revista-7336.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015 às 10:57.

OS ÍNDIOS Guarani-Kaiowá. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/10/por-indios-no-ms-usuarios-do-facebook-trocam-sobrenome-para-guarani-kayowa>>. Acesso em: 25 out. 2015 às 19:41. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/resistencia-indigena-no-mato-grosso-do-sul-marca-2012>>. Acesso em: 25 out. 2015 às 20:01.

PERFIL fictício Boca de Ouro no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/boca.deouro?fref=ts>> . Acesso em: 11 abr. 2015 às 15:38.

PROFILE pessoal *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/wellmenegaz>> . Acesso em: 9 mar. 2015 às 23:40; 7 maio 2016 às 17:46.

PROFILE do *role* Angel de Jesus. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008541006475&fref=ts>>. Acesso em: 4 maio 2016 às 23:50.

PROFILE do *role* Antique Inverso. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008475945071&fref=ts>>. Acesso em: 9 maio 2016 às 13:45 e 13:51.

PROFILE do *role* Arnaldo Galo. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008500874810&fref=ts>>. Acesso em: 29 abr. 2016 às 10:50; 8 maio 2016 às 13:30.

PROFILE do *role* Carmela Martinez. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008555945481>> . Acesso em: 22 abr. 2016 às 16:13; 8 maio 2016 às 18:44 e 18:53.

PROFILE do *role* Emici Toca. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008565726570&fref=ts>> . Acesso em: 7 maio 2016 às 12:12.

PROFILE do *role* Flor Ença. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008483627033&fref=ts>> . Acesso em: 4 maio 2016 às 17:12; 7 maio 2016 às 12:04; 8 maio 2016 às 10:30, 18:12, 18:15, 18:21 e 19:00

PROFILE do *role* Obsidiano **Pirita**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008515751799&fref=ufi&pnref=story>>. Acesso em: 4 maio 2016 às 12:11 e 12:22.

PROFILE do *role* Ozama Bin Lovy. Disponível em: <[https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc\\_location=friends\\_tab&pnref=friends.mutual](https://www.facebook.com/lolita.pirulita.7?fref=pb&hc_location=friends_tab&pnref=friends.mutual)>. Acesso em: 29 abr. 2016 às 17:08, 17:13; 8 maio 2016 às 21:10.

PROFILE do *role* Rebeca Jolie. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jolierebeca?fref=t>>. Acesso em: 2 maio 2016 às 17:05, 17:52.

PROFILE do *role* Roberta Lee. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008640030947&fref=ts>>. Acesso em: 7 maio 2016 às 12:27.

PROFILE do *role* Silvinha Metralha. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008532219140&fref=ts>>. Acesso em: 22 abr. 2016 às 17:06; 8 maio 2016 às 13h e 13:10.

PROFILE do *role* Stephen Vincent Quinzel. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008472073815&fref=ts>>. Acesso em: 29 abr. 2016 às 11:28.

PROFILE do *role* Teodora Sampaio. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008519794720&fref=ts>>. Acesso em: 1 maio 2016 às 21:27; 4 maio 2016 às 11:05, 11:46 e 11:58; 29 maio 2016 às 21:40.

PROFILE do *role* Urbi Oyá. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100008575324049&fref=ts>>. Acesso em: 22 abr. 2016 às 16:54.

PROFILE do *role* Vicky Babilônia. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100007499418817&fref=ts>>. Acesso em: 2 maio 2016 às 17:32.

SMEDLEY, Ronald (Direção). Documentário **Dorothy Heathcote: Three Loms Waiting**. Produção BBC de Londres. 1971. Disponível em: *youtube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>>. Acesso em: 13 mar. 2015 às 11:36.

SITE eMarketer. Disponível em: <<http://www.emarketer.com>>.

SITE oficial no Brasil do jogo **League of Legends**. Disponível em: <<http://br.leagueoflegends.com/>>. Acesso em: 25 out. 2015 às 22:02.

SITE da Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em: 30 mar. 2016 às 22:35.

SISTEMA de Ensino na Inglaterra (1). Disponível em: <<http://cursos-internacionais.universia.net/reinounido/sistema-educativo/estrutura.html>>. Acesso em: 9 abr. 2015 às 21:10.

SISTEMA de Ensino na Inglaterra (2). Disponível em: <<http://filhos-bilingues.blogspot.com.br/2010/10/o-papel-das-escolinhas-no-aprendizado.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015 às 00:15

TASSO, Marcelo (Fotografia). **Foto de turista compondo com estátua**. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/olha-sobre-o-mundo/imagens-da-copa-1506/>>. Acesso em: 19 fev. 2015 às 11:10.

THE NATIONAL Curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document (2014). Disponível em: <[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381754/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf)>. Acesso em: 9 abr. 2015 às 20:40.

THE SIMS. Disponível em: <[http://pt-br.sims.wikia.com/wiki/Will\\_Wright](http://pt-br.sims.wikia.com/wiki/Will_Wright)>. Acesso em: 16 abr. 2015 às 09:32.

THE SIMS Brasil. Disponível em: <[https://www.thesims.com/pt\\_BR/](https://www.thesims.com/pt_BR/)>. Acesso em: 16 abr. 2015 às 10:02.

THOMAS, Luiz (Encenação). Trecho do espetáculo **Boca de Ouro**. Grupo de Arte O Pessoal do Ainda. 2006/2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PU-rkb2dnT0>>. Acesso em: 5 abr. às 12:30.