



JOGOS TEATRAIS BASEADOS EM ANIMAÇÕES E VIDEOGAMES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROTAGONISMO, CRIATIVIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO DE REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

Diego Brito Bezerra 1
Mario Ferreira Piragibe 2

JUEGOS TEATRALES BASADOS EN ANIMACIONES Y VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: protagonismo, creatividad y resignificación de referencias audiovisuales

Resumo:

Este relato de experiência descreve a aplicação da oficina Jogos Teatrais Baseados em Animações e Videogames, realizada em duas instituições de Fortaleza/CE em 2025: o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e a EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra. A oficina, contemplada pelo Edital para as Artes – Lei Paulo Gustavo 2023, teve como objetivo geral explorar o potencial das imagens de animações audiovisuais — cartoons, animês e videogames — como ferramentas para a criação cênica e o desenvolvimento da expressividade corporal de jovens. A metodologia baseou-se no livro Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas (Bezerra, 2025), fundamentando-se teoricamente nos conceitos de imagens técnicas (Flusser, 2008), tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e jogos teatrais (Spolin, 2010). A abordagem adotou a pesquisa-ação como método central, utilizando observação participante, registro audiovisual e diário de bordo como técnicas de coleta, com análise de conteúdo (Bardin, 2011) para tratamento dos dados. Os resultados indicam que a abordagem lúdica e interativa favoreceu o engajamento dos participantes, estimulou a criatividade e promoveu o protagonismo estudantil, alinhando-se às diretrizes da Lei Federal nº 13.006/2014 e da Carta de Ouro Preto (2019). Conclui-se que os jogos teatrais baseados em imagens de animações audiovisuais configuram-se como ferramenta pedagógica eficaz para a apropriação crítica do audiovisual na Educação Básica.

Palavras-chave: Jogos Teatrais. Animação Audiovisual. Protagonismo Estudantil. Imagens Técnicas. Tradução Intersemiótica.

Resumen:

Este relato de experiencia describe la aplicación del taller Juegos Teatrales Basados en Animaciones y Videojuegos, realizado en dos instituciones de Fortaleza/CE en 2025: el Instituto Cearense de Educación de Sordos (ICES) y la EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra. El taller, contemplado por el Edicto para las Artes – Ley Paulo Gustavo 2023, tuvo como objetivo general explorar el potencial de las imágenes de animaciones audiovisuales — dibujos animados, anime y videojuegos — como herramientas para la creación escénica y el desarrollo de la expresividad corporal de jóvenes. La metodología se basó en el libro Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas (Bezerra, 2025), fundamentándose teóricamente en los conceptos de imágenes técnicas (Flusser, 2008), traducción intersemiótica (Plaza, 2003) y juegos teatrales (Spolin, 2010). El enfoque adoptó la investigación-acción como método central, utilizando observación participante, registro audiovisual y diario de campo como técnicas de recolección, con análisis de contenido (Bardin, 2011) para el tratamiento de los datos. Los resultados indican

1. Discente de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Artes pela Secretaria da Educação do estado do Ceará. E-mail: dbrez163@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1060933519557675> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1707-6071>

2. Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mpiragibe@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6825902106907746> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8244-5753>

que el enfoque lúdico e interactivo favoreció la participación de los jóvenes, estimuló la creatividad y promovió el protagonismo estudiantil, alineándose con las directrices de la Ley Federal nº 13.006/2014 y la Carta de Ouro Preto (2019). Se concluye que los juegos teatrales basados en imágenes de animaciones audiovisuales se configuran como herramienta pedagógica eficaz para la apropiación crítica del audiovisual en la Educación Básica.

Palabras-clave: Juegos Teatrales. Audiovisual. Formación de Jóvenes. Protagonismo Estudiantil. Imágenes Gráficas.

1 ENTENDENDO A REFERÊNCIA: a busca do diálogo da educação com as animações audiovisuais

O uso do audiovisual na educação contemporânea transcende a mera ilustração de conteúdos, consolidando-se como uma linguagem essencial para o desenvolvimento de saberes e para a formação crítica de estudantes. A Lei Federal nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, e a Carta de Ouro Preto (2019), que defende a democratização do acesso ao cinema e ao audiovisual nas instituições de ensino, representam marcos importantes nesse processo. Essas diretrizes reconhecem o potencial do audiovisual não apenas como recurso didático, mas como ferramenta de produção de conhecimento, expressão cultural e inovação educativa.

Conforme destacam Santos, Nunes e Serafim (2022, p. 32), o audiovisual deve ser "lido pelos alunos e não apenas 'assistido'", uma vez que "a leitura crítica da informação audiovisual é uma demanda importante da própria realidade presente" (Carmona, 2006, p. 21 *apud* Santos; Nunes; Serafim, 2022). No entanto, o que se observa é que o audiovisual, em muitas práticas educativas, "se converte em uma distração para os alunos, num passatempo" (Santos; Nunes; Serafim, 2022, p. 32), sem que haja uma apropriação crítica de suas linguagens e discursos.

Paralelamente, o consumo de imagens técnicas — animações audiovisuais, *videogames*, fotografia, imagens digitais e outras mídias visuais — é uma realidade massiva entre os jovens brasileiros. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Continua de 2025, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2026), 90,5% da população brasileira com 10 anos ou mais utilizou a internet no período de referência, sendo que entre os estudantes esse percentual foi de 92,4%. A maioria dos estudantes da Educação Básica tem contato diário com essas linguagens, que moldam seu imaginário, suas referências estéticas e suas formas de interação

com o mundo. No entanto, o potencial pedagógico dessas imagens ainda é pouco explorado nas práticas de ensino, especialmente no que diz respeito à sua apropriação ativa pelos estudantes, como produtores de sentido e não apenas como consumidores passivos.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: Como a cultura visual contemporânea pode ser usada na proposição de metodologias de trabalhos teatrais na educação básica? Como executar isso como um estímulo à participação dos estudantes, desenvolvendo sua expressividade corporal? Estas perguntas orientaram a realização da oficina *Jogos Teatrais Baseados em Animações e Videogames*, que se propôs a investigar o potencial pedagógico dessas linguagens audiovisuais no contexto da formação de jovens.

O objetivo geral deste relato é descrever e analisar a experiência de aplicação da oficina em duas instituições de Fortaleza/CE, destacando seus procedimentos metodológicos, os resultados alcançados e as contribuições para a prática pedagógica mediada pelo audiovisual. Como objetivos específicos, busca-se: (a) apresentar a metodologia de criação e aplicação dos jogos teatrais baseados em imagens gráficas; (b) descrever o perfil e o engajamento dos participantes das oficinas; (c) analisar os impactos da abordagem lúdica e interativa no desenvolvimento da expressividade corporal dos jovens.

Este relato está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a proposta, com ênfase nos conceitos de imagens técnicas (Flusser, 2008), tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e jogos teatrais (Spolin, 2010). Na seção 3, descrevemos a metodologia da oficina, suas etapas e os jogos aplicados. Na seção 4, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir da observação participante e dos registros audiovisuais. Por fim, na seção 5, tecemos as considerações finais e apontamos desdobramentos para futuras investigações.

2 DO PIXEL AO GESTO: as bases para traduzir imagens em movimento

A proposta da oficina fundamenta-se em três pilares teóricos principais: o conceito de imagens técnicas (Flusser, 2008), a noção de tradução intersemiótica (Plaza, 2003) e a pedagogia dos jogos teatrais (Spolin, 2010). Estes três eixos, embora provenientes de campos distintos — filosofia da técnica, semiótica e pedagogia teatral —, convergem para oferecer um arcabouço consistente para a compreensão do processo de transposição de linguagens audiovisuais para a prática cênica.

Para Vilém Flusser (2008), vivemos um momento de transição cultural radical, no qual as imagens técnicas — fotografias, filmes, vídeos, imagens de computador e de *videogames* — assumem o papel de portadoras de informação que outrora cabia aos textos lineares.

Diferentemente das imagens tradicionais (como pinturas e desenhos), as imagens técnicas são produtos de aparelhos, ou seja, de dispositivos programados para computar elementos pontuais e reorganizá-los em superfícies aparentes. Flusser destaca que a "superficialidade" dessas imagens não é uma forma de alienação, mas uma conquista: a capacidade de concretizar o abstrato, de transformar conceitos e programas em experiências sensíveis e significativas.

No campo da tradução entre linguagens, Julio Plaza (2003) desenvolve o conceito de tradução intersemiótica, entendida como a transposição de um sistema de signos para outro. Para Plaza, a tradução entre sistemas de signos diferentes não é uma operação de busca por equivalências ou fidelidades, mas um processo de transcrição ou metacriação. O tradutor-artista não é um mero reproduzidor de conteúdos, mas um intérprete que insere suas próprias perspectivas e visões de mundo no processo, subvertendo conceitos anteriores e oferecendo novos valores e ideias.

A pedagogia dos jogos teatrais, sistematizada por Viola Spolin (2010), oferece a base metodológica para a aplicação prática desses conceitos. Spolin desenvolveu uma metodologia de ensino do teatro baseada na experiência e na improvisação, na qual os jogos teatrais são compreendidos como atividades que oferecem problemas para solucionar, criados com funções específicas e regras definidas, aplicadas em

atividades de grupo e aceitas em comum acordo pelos participantes. Segundo Spolin (2010, p. 341):

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro.

Conforme destacam Araujo e Santos (2021, p. 61), a aprendizagem é "[...] uma construção pessoal, um processo de aquisição de conhecimentos, uma mudança comportamental que se estabelece na relação com os outros e o mundo". Neste sentido, os jogos teatrais aplicados na oficina não se configuraram como meras atividades lúdicas, mas como ferramentas pedagógicas que promoveram a interação, a descoberta e a construção coletiva de conhecimentos, alinhando-se à compreensão de que "[...] o lúdico possibilita a criança o prazer pela descoberta, assim como aguça sua curiosidade, para ir em busca do novo, do desconhecido" (Araujo; Santos, 2021, p. 56).

Esta abordagem dialoga diretamente com a noção flusseriana de "jogo" como modo de operação na superfície dos aparelhos. Para Flusser (2008), jogar não é simplesmente entreter-se, mas engajar-se em um processo de escolha e criação dentro das possibilidades oferecidas pelo programa. O jogador, ao invés de ser programado pelo aparelho, aprende a programá-lo, a subverter suas regras, a produzir informação nova.

Neste sentido, a oficina proposta insere-se no campo da educação midiática, compreendida como o conjunto de práticas que visam desenvolver a capacidade crítica e criativa dos sujeitos em relação às mídias e tecnologias. Conforme destacam as diretrizes da Carta de Ouro Preto (2019), o audiovisual na educação deve ir além do uso instrumental, promovendo a produção autoral e o protagonismo dos estudantes. A experiência aqui relatada alinha-se a essa perspectiva ao propor que os jovens não apenas consumam imagens, mas as traduzam, as recriem e as incorporem em suas próprias expressões cênicas.

Nesta perspectiva, a oficina alinha-se ao que Santos, Nunes e Serafim (2022) denominam **concepção sociocultural** de leitura de textos audiovisuais, na qual a compreensão do audiovisual "provém do significado emergente da cultura apresentada" (p. 33). Ao propor

que os jovens não apenas consumam imagens, mas as traduzam e ressignifiquem em suas expressões cênicas, a experiência contribui para a formação de

espectadores críticos e indivíduos autônomos capazes de entender, por meio das imagens, da sonoplastia, do discurso, enfim, da linguagem, o modo como os diversos grupos sociais percebem e (re)constróem o mundo (Santos; Nunes; Serafim, 2022, p. 33).

3 PROGRAMANDO PIXELS E GESTOS: como a oficina foi construída

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência educativa, gênero textual que descreve atividades didático-pedagógicas concluídas, apresentando a proposta de mediação, os objetivos, a metodologia e os resultados alcançados. Do ponto de vista metodológico, a investigação adotou a pesquisa-ação como método central, caracterizada por um processo colaborativo que articula teoria e prática com a participação ativa dos sujeitos envolvidos (Thiollent, 2011). A abordagem descritivo-exploratória complementa o método principal, permitindo registrar e explicitar os fenômenos observados durante a oficina.

3.1 OS JOGADORES E AS ARENAS: perfil dos participantes e locais de realização

A oficina *Jogos Teatrais Baseados em Animações e Videogames* foi realizada em duas instituições da cidade de Fortaleza/CE, no ano de 2025, com o apoio da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR), por meio do Edital para as Artes – Lei Paulo Gustavo 2023.

Oficina 1: Realizada no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), em 28 de agosto de 2025. Participaram aproximadamente 20 jovens, com idades entre 14 e 25 anos, estudantes da instituição. A oficina contou com a presença de intérprete de Libras, garantindo a acessibilidade linguística aos participantes surdos.

Oficina 2: Realizada na EMTI Roberto Cláudio Frota Bezerra, em 18 de setembro de 2025. Participaram aproximadamente 25 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos. A oficina foi realizada no turno da manhã e tarde, como atividade extracurricular.

3.2 O QUE ESTÁ POR TRÁS DOS JOGOS: as ferramentas de investigação

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, compreendida como um processo de investigação que articula teoria e prática, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. A escolha deste método justifica-se pela natureza interativa e colaborativa da oficina, na qual os participantes foram convidados não apenas a executar os jogos, mas a contribuir com suas percepções e criações ao longo do processo.

As técnicas de coleta de dados empregadas foram:

Observação participante: O pesquisador atuou como facilitador da oficina, registrando as interações, reações e produções dos participantes.

Registro audiovisual: As atividades foram filmadas e fotografadas, com a devida autorização dos participantes, permitindo a análise posterior dos movimentos, gestos e expressões corporais.

Diário de bordo: O pesquisador registrou, em formato escrito, as impressões, desafios e descobertas ao longo das oficinas, bem como os depoimentos espontâneos dos participantes.

A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise foi organizada em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante do material e organização dos registros; (2) exploração do material, com codificação dos dados em unidades de significado; e (3) tratamento dos resultados, com categorização e interpretação dos dados. A partir desse processo, emergiram três categorias de análise: (a) engajamento e protagonismo dos participantes; (b) emergência de uma corporalidade estilizada; e (c) reconhecimento e ressignificação de referências audiovisuais.

3.3 APRENDER JOGANDO: os quatro momentos da oficina

A oficina foi estruturada em quatro momentos de 2 horas cada, totalizando 8 horas de atividades, conforme o roteiro sistematizado no livro *Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas* (Bezerra, 2025). A organização dos encontros seguiu a seguinte ordem:

Momento 1: Jogos baseados em cartoons. Nesta etapa, os participantes foram apresentados a jogos inspirados

em desenhos animados, com ênfase em exercícios que exploram o exagero físico, o ritmo acelerado e a quebra da lógica realista, características centrais da linguagem cartunesca. Foram aplicados os jogos como:

Supervelocidade: os participantes são desafiados a criar uma progressão gradual de movimento, partindo de uma velocidade lenta até a simulação de movimentos supervelozes, acompanhados por uma trilha sonora que guia a intensidade da ação. O exercício explora o ritmo e a precisão dos movimentos, remetendo às perseguições frenéticas e aos deslocamentos impossíveis dos cartoons, nos quais personagens como Papa-Léguas ou Rato Ligeirinho se movem em velocidades muito superiores à realidade.

Quebrando a Parede: inspirado no recurso cômico da interação direta com o público, os participantes devem executar uma cena cotidiana e, em determinado momento, interrompê-la para se dirigir aos espectadores, comentando a própria ação ou o fato de estarem em uma peça. O exercício explora a comicidade da quebra do pacto ficcional, recurso amplamente utilizado em animações como Pernalonga e Pica-Pau, nos quais os personagens reconhecem sua condição de personagens e dialogam com a plateia, subvertendo as expectativas narrativas.

Um dos propósitos dos jogos baseados em *cartoons* é estimular a consciência corporal, a criatividade e a apropriação da estética cartunesca pelos participantes.

Momento 2: Jogos baseados em animês. Neste momento, os jogos inspirados neste tipo de animação audiovisual privilegiaram a construção de tensão dramática, a superação de limites e a transformação física e emocional dos personagens, elementos característicos do gênero. Foram aplicados os jogos como:

Transformação: inspirado no subgênero *mahō shōjo* (garotas mágicas), os participantes desenvolvem uma coreografia pessoal que marca a passagem de um corpo comum para uma nova matriz física, geralmente acompanhada por objetos de cena ou gestos estilizados. O exercício explora a ideia de que a mudança de estado — seja para ganhar poderes, enfrentar desafios ou revelar uma nova identidade — é um recurso narrativo central em muitos *animês*, presente em séries como *Sailor Moon* e *Sakura Card Captors*.

Treinamento Absurdo: os participantes são divididos em grupos e recebem tarefas aparentemente banais, como *estourar uma espinha*, *pular numa perna só* ou *segurar um peido* em meio a situações caóticas, mas devem executá-las com a seriedade e o exagero típicos dos chamados *arcos de treinamento* dos *animês*, como *Dragon Ball* e *Naruto*. O exercício propõe uma reflexão sobre o esforço, a superação e o humor presentes nessas

narrativas, explorando a improvisação e a interação entre os participantes.

Os jogos baseados nesta estética de animação audiovisual estimulam a expressividade corporal e a capacidade de construir narrativas baseadas em referências muitas vezes reconhecidas pelos participantes da oficina, ao mesmo tempo em que promovem o trabalho em equipe e a criatividade cênica.

Momento 3: Jogos baseados em videogames. Nesta etapa, os jogos inspiraram-se nas mecânicas interativas dos *videogames*, com ênfase em narrativas ramificadas, desafios progressivos e a estrutura de confronto presente em muitos títulos. Nas oficinas usamos jogos como:

A Narrativa Não Linear: os participantes são divididos em grupos e recebem uma tarefa simples, como *cuidar de um cachorro ou jogar o lixo fora*. No entanto, durante a execução da cena, são apresentados dois ou mais caminhos alternativos para a conclusão da tarefa, e um dos participantes, denominado JOGADOR, escolhe qual caminho será seguido, alterando o desfecho da ação. O exercício explora a estrutura narrativa característica de *videogames* como *The Legend of Zelda* e *Super Mario 64*, nos quais as escolhas do jogador influenciam diretamente o desenvolvimento da história, criando uma experiência única e dinâmica.

Desafie o Chefão: inspirado nas batalhas finais de jogos de ação como *Super Mario Bros.* e *Megaman*, os participantes são divididos em grupos que definem os papéis de HERÓIS e o CHEFÃO. Cada personagem cria movimentos de ataque e defesa, e a cena é estruturada como um embate cênico, com início, meio e fim, no qual os Heróis precisam superar o desafio proposto pelo Chefão. O exercício explora a construção de tensão, a estratégia e a superação de obstáculos, elementos centrais na experiência dos *videogames*. Ambos os jogos estimulam a improvisação, o trabalho em equipe e a apropriação de lógicas interativas dos *videogames* para a criação cênica, promovendo o engajamento e a criatividade dos participantes.

Momento 4: Aplicação dos jogos à construção de cenas teatrais. No último momento, os participantes foram divididos em grupos e convidados a criar pequenas cenas teatrais utilizando os jogos e referências trabalhados nos encontros anteriores, culminando em uma apresentação para os demais participantes.

Durante cada encontro, os jogos foram apresentados em três momentos: (1) explicação e exibição de vídeos de referência (trechos de animações e *videogames*); (2) execução do jogo pelos participantes; (3) avaliação

coletiva, na qual os participantes compartilhavam suas percepções sobre o exercício.

4 DOS PIXELS À CENA: os resultados da experiência

Os resultados da oficina serão apresentados em três categorias emergentes da análise dos registros audiovisuais e do diário de bordo: (a) o engajamento e protagonismo dos participantes; (b) a emergência de uma corporalidade estilizada; (c) o reconhecimento e a ressignificação de referências audiovisuais.

4.1 A TURMA ENTROU NO JOGO: engajamento e protagonismo dos participantes

Um dos resultados mais significativos observados em ambas as oficinas foi o elevado nível de engajamento dos participantes. A abordagem lúdica, baseada em referências audiovisuais amplamente conhecidas pelos jovens, facilitou a adesão imediata às atividades. Durante o Momento 1, por exemplo, ao serem convidados a executar o jogo *Supervelocidade*, os participantes demonstraram entusiasmo e envolvimento, como registrado no diário de bordo:

Os participantes reconheceram imediatamente as referências aos desenhos animados. O jogo foi executado com risadas e uma energia contagiante. Muitos improvisaram movimentos além do solicitado, criando suas próprias variações do exercício. Um mesmo exercício com resultados variados. (Diário de bordo, 28/08/2025)

Este engajamento parece estar diretamente relacionado ao uso de referências audiovisuais familiares. Ao trazer para o palco elementos que fazem parte do cotidiano dos jovens — como os movimentos exagerados dos cartoons, os treinamentos épicos dos *animês* e os desafios progressivos dos *videogames* — a oficina estabeleceu uma ponte entre o universo cultural dos participantes e a prática teatral. Este fenômeno dialoga com as diretrizes do uso de elementos audiovisuais na educação, que enfatizam a importância de reconhecer e valorizar as referências culturais dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo.

No contexto do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), a experiência revelou especificidades importantes. A presença da intérprete de Libras foi fundamental para que os participantes compreendessem as instruções dos jogos e as

referências audiovisuais trabalhadas. Observou-se que a linguagem corporal dos *cartoons* — com seus gestos amplificados e expressões exageradas — funcionou como uma ponte de comunicação que transcendia a barreira linguística, permitindo que os participantes surdos se engajassem de forma intuitiva e criativa nas atividades. Os jogos que privilegiavam a expressividade corporal, como "Supervelocidade" e "O Corpo Mais Leve que o Ar", foram especialmente bem recebidos, pois a linguagem visual dos *cartoons* encontrava ressonância na experiência visual e gestual dos alunos surdos.

Além do engajamento inicial, observou-se um progressivo protagonismo dos participantes ao longo dos encontros. No Momento 4, quando foram convidados a criar suas próprias cenas, os grupos demonstraram autonomia criativa, incorporando elementos dos jogos anteriores e adicionando suas próprias referências. Um grupo, por exemplo, durante a construção da cena, fez uso de um jogo chamado *Fight de insultos*, cujo conceito é criar um diálogo adicionando movimentos dos *videogames* de luta, o grupo criou uma cena que mesclava elementos do jogo eletrônico *Street Fighter* com situações cotidianas da escola, evidenciando a apropriação das linguagens trabalhadas.

Os grupos apresentaram cenas com narrativas próprias, utilizando os jogos como estrutura, mas com conteúdos e referências pessoais. Ficou evidente que os participantes se sentiram autores do processo, não apenas executores. Foi percebido que eles não apenas usavam os movimentos que aprenderam jogando Street Fighter. Eles tinham as suas próprias formas de interpretar e mesmo reconstruir estes movimentos. Criando algo diferente. (Diário de bordo, 18/09/2025)

Os resultados observados corroboram a afirmação de Araujo e Santos (2021, p. 59) de que "o jogo incentiva a criança aprender, a participar, a pensar, a interagir com outro, ajudando a ter um crescimento saudável". O engajamento dos participantes e a emergência de uma criação corpórea indicam que os jogos teatrais baseados em imagens gráficas, ao serem aplicados de forma lúdica e interativa, podem ter estimulado não apenas a expressividade corporal, mas também a autonomia criativa e a capacidade de ressignificar referências culturais.

Este protagonismo estudantil alinha-se ao princípio de que o audiovisual, quando apropriado de forma ativa pelos estudantes, pode tornar-se ferramenta de produção de conhecimento e expressão cultural.

4.2 O CORPO QUE VIROU ANIMAÇÃO: a estilização dos movimentos na cena

Um segundo resultado observado foi a transformação da qualidade de movimento e presença dos participantes ao longo das oficinas. Ao serem expostos aos jogos inspirados em animações e *videogames*, os participantes passaram a incorporar uma qualidade de movimento que denominamos, inspirados nos estudos de Marçal Domine (2012), de **corporalidade estilizada**.

Esta corporalidade se caracteriza por: (a) uma gestualidade amplificada, que mimetiza os movimentos exagerados dos personagens animados; (b) uma consciência da grade espacial, reorganizando a ocupação do palco de forma similar à disposição de elementos em uma tela; (c) uma relação lúdica com o erro, na qual os equívocos são incorporados como parte do jogo, e não como falhas a serem ocultadas.

Em outra situação, os participantes construíram uma cena usando o jogo *Transformação*, inspirado nas cenas de transformação dos *animês* de garotas mágicas, os participantes criaram coreografias pessoais para marcar a mudança de estado de seus corpos. O processo exigiu deles uma consciência corporal em relação ao ambiente e a incorporação de elementos de cenário a sua *performance*: guarda-chuvas, chapéus, varinhas, martelos, machados e espadas cenográficas, combinando gestos estilizados com a construção de uma narrativa visual coerente.

A execução do jogo revelou uma preocupação dos participantes com a estética do movimento. Buscaram criar poses que fossem ao mesmo tempo expressivas e legíveis, como em uma animação. A escolha dos gestos, do ritmo e da postura revelou uma compreensão da linguagem visual dos animês. (Diário de bordo, 28/08/2025)

A emergência dessa corporalidade estilizada indica que a apropriação das imagens gráficas não opera apenas no plano dos significados, mas no corpo dos participantes, transformando suas qualidades de movimento, seu ritmo e sua relação com o espaço e com os parceiros de cena.

4.3 ENTENDI A REFERÊNCIA: quando o público reconhece e recria

Um terceiro resultado observado diz respeito ao processo de reconhecimento e resignificação das referências audiovisuais. Em ambos os contextos, os

participantes demonstraram amplo conhecimento das animações e *videogames* mencionados, estabelecendo uma relação de cumplicidade com a proposta. Este reconhecimento não se deu apenas no nível temático — como identificar a referência a um jogo ou animação —, mas também no nível perceptivo e sensorial.

Quando trabalhamos o jogo *Quebrando a Parede* (Momento 1), inspirado no recurso cômico dos cartoons, os participantes foram desafiados a interagir com o público, rompendo o pacto ficcional tradicional. Apesar da proposta já ser um elemento conhecido no universo teatral, a forma como ela foi executada, ofereceu alguns elementos incomuns deste método: a quebra que ocorre de forma não intencional, o retorno automático ou o esforço para reconstruir a ficção teatral após a quebra. Elementos constituintes da proposta do jogo que evidenciaram como os jovens compreendem intuitivamente a lógica da quebra da quarta parede, uma vez que é um recurso comum nas animações que consomem.

No Momento 4, a resignificação das referências tornou-se mais evidente. Os participantes não apenas reproduziram os jogos, mas criaram novas combinações e interpretações. Um grupo, por exemplo, adaptou o jogo *Desafie o Chefão* (inspirado em *videogames* de luta) para criar uma cena sobre o cotidiano escolar, utilizando as poses e movimentos típicos dos jogos eletrônicos de RPG para representar situações de conflito e superação.

Este processo de resignificação é particularmente relevante para a educação midiática, sugerindo que os jovens podem se tornar produtores ativos de sentidos, e não apenas consumidores passivos das imagens que circulam em seu cotidiano.

5 FIM DE JOGO? CONTINUE...: contribuições, limites e próximos passos

O relato aqui apresentado teve como objetivo descrever e analisar a experiência de aplicação da oficina em duas instituições de Fortaleza/CE, com o apoio da SECULTFOR por meio da Lei Paulo Gustavo.

Os resultados indicam que a abordagem lúdica e interativa, baseada em referências audiovisuais familiares aos jovens, mostrou-se eficaz para promover o engajamento, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da expressividade corporal.

Os participantes não apenas reconheceram as referências aos *cartoons*, *animês* e *videogames*, mas as ressignificam, criando suas próprias interpretações e combinações.

A experiência relatada aponta indícios do potencial pedagógico das imagens gráficas como ferramentas para a criação cênica e para a formação crítica e criativa de jovens. Ao propor que os participantes não apenas consumam imagens, mas as traduzam para o corpo e para a cena, a experiência alinha-se aos propósitos da inserção de elementos audiovisuais no contexto educacional, defendendo-o como linguagem de produção de conhecimento e expressão cultural.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a natureza local e pontual das oficinas, que não permite

generalizações para outros contextos. No entanto, a experiência oferece indicativos relevantes para a prática pedagógica mediada pelo audiovisual, especialmente no que diz respeito à valorização das referências culturais dos jovens e à promoção de seu protagonismo.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a realização de novas edições da oficina em outras escolas da rede pública, com registro sistemático dos resultados e avaliação de impacto de longo prazo.

Por fim, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem o audiovisual não como recurso ilustrativo, mas como linguagem viva, capaz de mobilizar saberes, expressões e afetos, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da cultura contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilvana Costa de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A utilização de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem de alunos da educação infantil. **Revista DoCEntes**, v. 6, n. 16, p. 56-62, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Diego Brito (org.). **Entendi a Referência: Jogos Teatrais Baseados em Imagens Gráficas**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CARTA DE OURO PRETO. **Carta de Ouro Preto**: diretrizes para a inserção do audiovisual na educação. Ouro Preto, 2019.

FLUSSER, Vilém. **O Universo das Imagens Técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

IBGE. **PNAD Contínua**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/47408-proporcao-de-usuarios-da-internet-no-pais-ultrapassou-90-da-populacao-de-10-anos-ou-mais-em-2025>. Acesso em: 30 jul. 2026.

MARÇAL DOMINE, Mônica Braga. **Proprioception, perception et lecture du corps**: application à la formation de l'acteur. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTOS, Gênesson Johnny Lima; NUNES, Tiago Alves; SERAFIM, Mônica de Sousa. Os letramentos crítico e audiovisual na promoção de uma abordagem de leitura sociocultural no ensino de espanhol/LE. **Revista DoCEntes**, v. 7, n. 20, p. 30-37, 2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011