



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CIDADE UNIVERSITÁRIA PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS  
DEPARTAMENTO DE TEATRO**

**ANDRIELLE ALCANTARA OLIVEIRA**

**RPG:**

Teatro fora do campo do teatro

**São Cristóvão - SE  
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CIDADE UNIVERSITÁRIA PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS  
DEPARTAMENTO DE TEATRO

ANDRIELLE ALCANTARA OLIVEIRA

**RPG:**

Teatro fora do campo do teatro

Trabalho de de Curso apresentado ao  
Departamento de Teatro da Universidade Federal  
de Sergipe como parte dos requisitos necessários  
à obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Baltazar.

São Cristóvão - SE  
2025

Dedico a minha irmã, que me deixou um recado na parede no meu primeiro dia de aula, a parede hoje está limpa, mas para sempre aquelas palavras estarão no meu coração. E a minha mãe, por ter me esperado por tanto tempo naquele ponto de ônibus.

## Agradecimentos

Queria não me demorar, mas fica difícil quando tenho tantos a agradecer. Obrigada Mainha e Painho por fazerem o possível e o impossível para me proporcionar o acesso a uma educação de qualidade. Obrigada por me apoiarem, mesmo não entendendo em plenitude as minhas escolhas. Vocês sempre serão o meu norte e a minha casa.

Agradeço a minha irmã Yse, por ter sido minha guia até aqui. Com você aprendi a ler e desenvolver meu gosto por apresentações performáticas na sala de casa. Ao meu irmão Vini, pelas conversas pontualmente necessárias, sua coragem e sensibilidade me inspiram. Ao meu irmão Pepeu, você foi o meu primeiro aluno, então, desculpe por isso, nós dois estávamos aprendendo.

Aos meus amigos por acompanharem com alegria e paciência todo esse caminho percorrido até aqui, por acreditarem em mim quando, às vezes, nem eu mesma fui capaz. Em especial a Bea, por estar comigo nos melhores e piores momentos, por insistir durante 3 meses em me fazer assistir aquele tão comentado RPG e a André, por ter me convidado a jogar, possibilitado-me experimentar histórias e personagens incríveis, ao lado de pessoas igualmente incríveis que levarei com carinho para a vida, em especial Samuel, Luan Kelwin e Guilherme. Sem vocês, o presente trabalho não seria possível.

Aos amigos que encontrei no teatro, meu mais profundo agradecimento. Obrigada por me inspirarem com a arte de vocês, por se lançarem com coragem nessa linguagem transformadora e por fazermos parte, juntos, de um corpo cênico belo e pulsante — que eu desejo ver vivo até quando a terra for apenas um rastro de poeira. Sentirei saudades de esbarrar com vocês pelos corredores da UFS, mas levo comigo a esperança de reencontros nos palcos da vida. Vocês são incríveis.

Ana Nery, Francisco, Helen Augusta, Josimário, Laenisson, Leticia Franco, Marvi, Sane, Romário, Pedro Cruel, Livia... — seguimos em cena.

A minha orientadora Márcia Baltazar que acreditou e confiou no meu trabalho, por me encher de certezas quando eu quase me afoguei em um mar de dúvidas. Foi uma honra viver essa experiência ao seu lado. Aos meus professores, por compartilharem seus conhecimentos e nos alimentarem com o espírito do teatro, mesmo durante momentos tão sombrios como a pandemia. Obrigada por não desistirem.

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte diretamente ou indiretamente de todo o meu processo de formação acadêmica e pessoal, isto é só o começo. O nome de cada um de vocês pode não estar marcado nessa folha, mas está talhado em letras garrafais para sempre em minha alma.

## Resumo

Esta pesquisa busca apresentar conceitos relacionados a alguns sistemas metodológicos de ensino de teatro, como o Jogo Teatral de Viola Spolin e o Jogo Dramático — tanto em sua acepção francesa, escolhendo como representante Jean-Pierre Ryngaert, em sua obra *Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação* (2009); quanto na perspectiva inglesa, tomando como referência Peter Slade, no seu livro *Jogo dramático infantil* (1978) — e Beatriz Cabral, em seu primeiro livro *Drama: como método de ensino* (2006), estabelecendo por, meio de uma análise, as semelhanças e diferenças entre esses conceitos. Objetiva também apresentar o *Role Playing Game* e analisar as possíveis interseções entre esse jogo e as metodologias dos Jogos Dramáticos e do Drama como método de ensino, a partir das minhas experiências durante o segundo e terceiro estágio supervisionado. Para isso, a pesquisa foi estruturada em dois momentos: no primeiro, realizou-se uma análise de quatro obras dos autores mencionados da Pedagogia do Teatro, destacando suas semelhanças e particularidades; no segundo, foram apresentados os conceitos do RPG, traçando um paralelo entre esta modalidade e as metodologias abordadas anteriormente que se fundamentam na dramatização. Por fim, relato algumas experiências minhas durante os estágios, quando interliguei os meus conhecimentos de Jogos Dramáticos e do RPG na prática. A partir dessa abordagem, no trabalho de conclusão de curso, busca-se compreender a proximidade do *Role Playing Game* com o Teatro, tendo como parâmetros os Jogos Dramáticos, de Peter Slade e de Jean-Pierre Ryngaert, e o Drama Processo da Beatriz Cabral. A pesquisa indica que a interligação entre essas abordagens amplia as possibilidades de aplicação do RPG e das metodologias dramáticas, abrindo novas perspectivas para experimentação futuras entre os jogos narrativos e o teatro.

Palavras-chave: *Role Playing Game*, Jogos Dramáticos, Drama Processo, Ensino de Teatro.

## Abstract

This research aims to present concepts related to certain methodological systems for teaching theatre, such as Viola Spolin's Theatre Games and Dramatic Play — both in its French interpretation, represented by Jean-Pierre Ryngaert in his work *Play, Perform, Dramatic Practices and Training* (2009); and in its English perspective, drawing on Peter Slade's *Child Drama* (1978) — as well as Beatriz Cabral in her first book *Drama: como método de ensino* (2006). The research seeks to analyze the similarities and differences between these concepts. It also aims to introduce the Role Playing Game (RPG) and examine possible intersections between this game and the methodologies of Dramatic Play and Drama as a teaching method, based on my experiences during the second and third supervised teaching internships. To this end, the research is structured in two parts: first, an analysis of four works by the aforementioned authors in Theatre Pedagogy was conducted, highlighting their similarities and particularities; second, RPG concepts were presented, drawing parallels between this form of play and the previously discussed methodologies based on dramatization. Finally, I share some of my experiences during the internships, where I interconnected my knowledge of Dramatic Play and RPG in practice. Through this approach, the undergraduate thesis seeks to understand the proximity between Role Playing Games and Theatre, using as references the Dramatic Games of Peter Slade and Jean-Pierre Ryngaert, and Beatriz Cabral's Process Drama. The research indicates that the interconnection between these approaches broadens the possibilities for applying RPG and dramatic methodologies, opening new perspectives for future experimentation between narrative games and theatre.

Keywords: Role Playing Game, Dramatic Games, Process Drama, Theatre Education.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Da Improvisação ao Método: Quatro Nomes da Pedagogia do Teatro</b>	<b>4</b>
<b>Jogo Teatral</b>	<b>4</b>
<b>Jogo Dramático</b>	<b>6</b>
Jogo Dramático na acepção de Peter Slade, em Jogo dramático infantil (1978)	6
Jogo dramático na acepção de Jean-Pierre Ryngaert, em Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação (2009)	10
Comparação entre as duas acepções de jogos dramáticos	16
<b>Drama Processo</b>	<b>19</b>
<b>Semelhanças e distinções entre os quatro autores</b>	<b>25</b>
Objetivos e Finalidade	25
Função Pedagógica e Transformadora	26
Processo	26
Papel do Educador	27
Relação com a Ficção e a Imaginação	27
Criação e Desenvolvimento de Personagens	28
Presença de Público e Avaliação	28
<b>Capítulo 2 - O RPG e minhas experiências de Estágios</b>	<b>29</b>
<b>RPG - Role Playing Game</b>	<b>29</b>
<b>Análise Comparativa: RPG e as Metodologias de Ryngaert, Slade e Cabral</b>	<b>35</b>
Origem: Entretenimento x Educação	36
Estrutura e Regras do Jogo	36
Dramatização: Imersão e Imaginação	38
Papel do Aluno/Jogador: Construção de Personagem e Tomada de Decisões	39
<b>Integração entre Drama e RPG nos estágios</b>	<b>40</b>
2º Estágio	40
8º ano B - Iluminismo	44
Fase 4A - Revolta da Vacina	47
3º Estágio	51
1º Ano D - Procura-se Deméter	56
2º Etapa AC- Cidade do Mistério	59
<b>Considerações finais</b>	<b>64</b>
<b>Referências</b>	<b>67</b>

## Índice de ilustrações

### Figuras

Figura 1: 1º sessão de jogo da turma Fase 4	48
Figura 2: Momento de empolgação em que um grupo sentiu vontade de usar seus corpos nas improvisações.	49
Figura 4: Preenchimento das fichas durante o 3º estágio	53
Figura 3: Ficha do personagem	54
Figura 6: Jogo dramático - reunião da cidade para encontrar os assassinos	62

## Introdução

Desbravar o universo dos jogos de RPG foi um alento para muitos jovens brasileiros durante o caos causado pela pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022. Jogar ou acompanhar transmissões ao vivo na plataforma Twitch e Discord tornou-se uma forma de escape e conexão. Segundo Natália Perez, em sua matéria *RPG mais assistido da Twitch é brasileiro*, algumas lives do RPG "Ordem Paranormal" alcançaram até 153 mil espectadores simultâneos. Em 2023, a campanha "Quarentena" bateu recorde mundial, com 215.165 visualizações ao vivo. Atualmente, os episódios disponíveis no YouTube acumulam entre 800 mil e 1,4 milhão de visualizações.

Durante o *lockdown*, em 2020, no Brasil, o refúgio para muitos jovens foram as interações e experiências virtuais, participando de comunidades organizadas por diversas plataformas digitais. Foi em um desses encontros entre amigos que tive meu primeiro contato com o *Role Playing Game* (RPG), traduzido para o português: "jogo de interpretação de personagens", sendo este um tipo de jogo em que os jogadores interpretam papéis, podendo mergulhar em um mundo novo e diversificado com magias e mistérios, praticando o lúdico e a improvisação, no qual criam histórias, deixando a espontaneidade e o acaso fazerem o seu percurso.

Pouco tempo depois, acabei tomando conhecimento de um grupo de pessoas na plataforma de lives, denominada *Twitch*, que gravavam suas próprias campanhas de RPG, possibilitando-me, desta forma, não apenas ser uma jogadora entre meus amigos, mas também uma observadora daquele jogo como um todo. A trama envolvente que aquelas improvisações / interpretações detinham, tomou dimensões absurdas, alcançando mais de 170 mil espectadores simultaneamente, tornando-se a maior campanha de RPG nacional e um dos maiores entretenimentos entre jovens e adultos, sendo acompanhado pela comunidade digital até depois do fim da pandemia.

Em paralelo a esses momentos de descontração e fuga da realidade sofrível para toda a humanidade, cursei a disciplina Ensino do Teatro III, na qual pude aprofundar-me mais em algumas metodologias de ensino do teatro. Dentre elas, ressaltou-me aos olhos os Jogos Dramáticos, pois, assim como no RPG, possuem uma estrutura fundamentada na criação coletiva de narrativas e na interação entre os participantes, permitindo a construção de histórias por meio da improvisação e da interpretação de personagens.

Baseando-me na extrema curiosidade de investigar a possível proximidade do RPG com o teatro, iniciei essa pesquisa com dois objetivos: compreender e aprofundar através da

leitura de quatro autores do ensino do teatro como Viola Spolin, com jogo teatral, Jean-Pierre Ryngaert em sua obra *Jogar, Representar: Práticas dramáticas e formação* (2009), representando o jogo dramático na acepção francesa, Peter Slade em seu livro *Jogo dramático infantil* (1978), representando o jogo dramático em sua vertente inglesa e o drama de Beatriz Cabral, abordado em sua obra *Drama: como método de ensino* (2006). Após leitura e análise, busquei traçar um paralelo sobre as semelhanças e diferenças entre estas metodologias.

Posteriormente, apresento os fundamentos do RPG, ao passo que estabeleço breves comparações com os Jogos Dramáticos e Drama Processo. Além disso, busco expor minha experiência adquirida em dois estágios, mostrando como interliguei os meus conhecimentos de Jogos Dramáticos e do RPG na prática e, agora, refletindo como o que criei se assemelha também a aspectos do Drama Processo e dos Jogos Dramáticos

Diante desse propósito, estruturei minha pesquisa em dois capítulos. No primeiro, abordo, separadamente, cada autor a partir das obras citadas, apresentando seus fundamentos, características e finalidades. Ao final do capítulo, dedico um subtópico à análise comparativa dessas abordagens, buscando destacar suas semelhanças e diferenças, a exemplo do que propõe Pupo em seu artigo *Para desembaraçar os fios* (2005).

O segundo capítulo é dividido em três subtópicos, que me ajudaram a manter a coesão e a progressão lógica da pesquisa. No primeiro, apresento o *Role Playing Game* (RPG), discutindo sua origem, características e finalidade. No segundo, estabeleço um paralelo entre o RPG e as obras dos autores que têm suas metodologias de ensino de teatro fundamentadas na dramatização, como Beatriz Cabral (2006), Jean-Pierre Ryngaert (2009) e Peter Slade (1978). Finalizo o subtópico, analisando os pontos de convergência e divergência entre essas abordagens.

No terceiro subtópico, relato minhas experiências nos Estágios Supervisionados II e III, realizados em 2023 no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, sob a orientação da professora Márcia Baltazar e do professor Marcelo Brazil, respectivamente. Nesses estágios, busquei experimentar, na prática, as possibilidades de integração entre o RPG e o jogo dramático nas perspectivas francesa e inglesa. O tópico inclui ainda reflexões sobre as aproximações entre o processo pedagógico vivenciado e as propostas teóricas dos autores estudados ao longo da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, analiso novas perspectivas sobre as potencialidades do RPG quando articulado com essas metodologias, tanto no contexto educacional quanto em outros campos de atuação.



## Capítulo 1 - Da Improvisação ao Método: Quatro Nomes da Pedagogia do Teatro

Maria Lúcia Pupo, em seu artigo *Para desembaraçar os fios*, nos alerta sobre como “o avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros, da clareza de alguns conceitos que a configuram” (Pupo, 2005, p. 218).

Visando manter uma linha de raciocínio transparente e coerente nesta pesquisa, abordaremos, neste primeiro capítulo, conceitos relacionados a alguns sistemas metodológicos de ensino de teatro, como o Jogo Teatral de Viola Spolin e o Jogo Dramático — tanto em sua acepção francesa, escolhendo como representante Jean-Pierre Ryngaert, em sua obra *Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação* (2009); quanto na perspectiva inglesa, tomando como referência Peter Slade, no seu livro *Jogo dramático infantil* (1978). Por fim, também conceituaremos o Drama como método de ensino, tomando como base Beatriz Cabral em seu primeiro livro *Drama: como método de ensino* (2006).

O objetivo é compreender as terminologias empregadas por cada abordagem, bem como suas semelhanças e diferenças, para que, posteriormente, possa-se lançar luz sobre suas proximidades com o RPG, assim como sobre a análise das práticas desenvolvidas durante meus Estágios Supervisionados e 3, temas a serem abordados no Capítulo 2.

Salientamos que tomamos como referência basicamente uma obra de cada autor e sabemos que as próprias teorizações desses autores sofreram modificações no decorrer de suas pesquisas e práticas teatrais. No entanto, aceitando como necessária a diferenciação dos conceitos, como aponta Pupo (2005), dado nosso escopo de leitura, apresentamos uma sintetização das abordagens dos autores em cada obra e buscaremos destacar as semelhanças e diferenças entre elas.

### **Jogo Teatral**

Viola Spolin (1906-1994) foi atriz, diretora e professora de teatro. Ela começou a desenvolver jogos teatrais nos Estados Unidos na década de 1930, dentro de programas sociais e educacionais. Nas décadas de 1940 e 1950, isso se sistematizou como uma prática com regras prescritas, destinadas a gerar espontaneidade, criatividade e presença de palco, não apenas para atores e estudantes de teatro, mas também para leigos, crianças e professores (Spolin, 2010).

O jogo teatral se estrutura em três pilares e, por isso, tem-se usado o termo sistema para caracterizar a abordagem de Spolin, ou seja, sistema de jogos teatrais. Sobre os pilares,

Spolin os definiu como as “Três Essências do Jogo Teatral” (Spolin, 2008, p. 28). O primeiro pilar é o Foco, que será um auxílio à improvisação e é estabelecido e mantido através das instruções dadas pelo professor/instrutor. Isso não o categoriza como um objetivo, mas sim a atenção a ser gerada que permitirá a fluidez do jogo, direcionando a experiência do jogador sem que ele se censure, promovendo assim uma resposta espontânea (Spolin, 2008, p. 29).

O segundo pilar é a instrução, a partir daqui o professor se despe da casca de professor distante dos alunos e torna-se jogador com eles. As instruções devem-se permanecer claras e objetivas, acompanhando a necessidade do jogo e dos jogadores em prol da canalização e manutenção do foco. Para Spolin, as instruções devem ser dadas com cuidado para que não gere, no jogador, a perspectiva de existir um caminho certo ou errado na resolução dos problemas propostos durante o jogo, pois isso resultará no travamento do mesmo e na perda do foco.

O terceiro pilar é a avaliação. Esse momento é feito por uma parte do próprio grupo, que assume temporariamente o papel de plateia e, posteriormente, pelo professor/instrutor. Essa proposta de avaliação estimula o senso crítico do grupo e elimina o julgamento e o autoritarismo, pois será estabelecido um lugar de confiança entre os jogadores, no qual todos podem dialogar sobre suas percepções e sobre o que foi jogado em função da evolução do grupo. Para a autora, o ponto focal da avaliação está nos questionamentos aos alunos a respeito do foco, se ele foi exercido ou não durante o jogo.

[...] se o FOCO de um jogo é manter a corda no espaço - fora da mente, como no Cabo de Guerra, (AI 2), as questões de avaliação lidam com esse problema e sua solução. Para os jogadores na plateia: A corda estava na mente dos jogadores? Os jogadores estavam fazendo de conta? A corda estava no espaço? A corda estabeleceu conexão entre os jogadores? A corda estava na mente de vocês? - plateia? Para os jogadores atuantes: Vocês concordam com os jogadores na plateia? A corda estava apenas na mente? Ou estava no espaço? (Spolin, 2008, p. 32-33)

Segundo Pupo (2005, p. 219), as regras que compõem esse sistema favorecem a compreensão do fenômeno teatral, uma vez que as cenas surgem da tentativa de resolver problemas relacionados à atuação. Esse processo de aprendizagem valoriza, assim, o funcionamento da própria linguagem teatral.

Lembro-me de como eu me pus em um lugar de alta reflexão ao ler e praticar os jogos elaborados por Viola durante as aulas de Ensino de Teatro I, disciplina ministrada pela professora Márcia Baltazar, em 2021. É inegável os resultados que eles trazem e como a

percepção interna (individual) e externa (espaço e os outros) é ativada através do foco. É através dessa percepção e dessa busca em se avaliar e se remodelar que o uso de dizer que esta é uma das chaves para um bom desenvolvimento no trabalho do ator.

### **Jogo Dramático**

De acordo com Pupo (2005, p. 220) o termo Jogo Dramático gera confusão entre duas abordagens distintas na tradução para o português, já que ambas se originam do radical 'drama', que remete à ação e à ideia de dramatização — o que acaba provocando diversos equívocos conceituais.

A partir da leitura do artigo *Para desembaraçar os fios* (Pupo, 2005) que aponta várias diferenças entre as acepções inglesa *Dramatic Play* e francesa, *Jeu Dramatique*, sobre o que traduzimos como jogos dramáticos, escolhemos ler uma obra de cada autor considerado por Pupo (2005) como representante dessas duas acepções sobre os jogos dramáticos. Nosso intuito é realizar a nossa interpretação sobre as diferenças e semelhanças entre as abordagens descritas nas obras selecionadas.

### **Jogo Dramático na acepção de Peter Slade, em *Jogo dramático infantil* (1978)**

O autor inglês Peter Slade (1912-2004), descrito pela Wikipédia como dramaterapeuta, cunhou o conceito *dramatic play* na década de 1950 do século XX, o qual referenciava-se à brincadeira espontânea da criança, desenvolvida sem a intervenção de um adulto, caracterizada pelo 'faz de conta' e pelo uso do 'como se' nas situações imaginárias do brincar. Segundo Pupo (2005, p. 221-222) pedagogos importantes como Peter Slade começaram a deter suas preocupações em manter e estimular a capacidade de simbolizar da criança e do adolescente fora dos moldes do teatro tradicional, de maneira com que o jogo acompanhe a progressão do faz de conta infantil para as dramatizações de jovens adolescentes, buscando também resgatar o ato de brincar “como se” de uma forma que correspondesse à faixa etária tanto de crianças pequenas quanto de jovens adolescentes.

Para isso, em sua obra *An introduction to child drama* (1954), traduzida no Brasil para *Jogo dramático infantil* (1978), Slade procura responder às dúvidas de profissionais que trabalham com teatro direcionado à educação, desenvolvendo uma progressão da abordagem não no teatro propriamente dito, mas, sim, na dramatização, pois, de acordo com ele, a arte teatral, quando se fundamenta no aspecto artificial, inibe a construção da educação de crianças e jovens. Para nos orientar a respeito das necessidades das crianças ao longo do seu

desenvolvimento, o autor faz, primeiro, uma distinção do jogo infantil em Jogo Projetado e Jogo Pessoal, para que, dessa forma, o jogo dramático se adapte a essas necessidades.

O jogo projetado acontece quando a criança começa a tomar consciência do outro, do público, e passa a "projetar" sua ação para fora, buscando comunicação utilizando-se também de objetos ou brinquedos que assumem características imaginárias ou se integram ao ambiente onde a ação dramática se desenrola.

No jogo projetado típico não vemos o corpo inteiro ser usado. A criança pára quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos. A ação principal tem lugar fora do corpo e tudo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Uma forte projeção mental está tendo lugar. [...] Os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz. (Slade, 1978, p. 19)

Já o jogo pessoal, de acordo com o autor, é quando se desenvolve destreza e um domínio maior do corpo é exercido. Alguns exemplos simples são as brincadeiras como: polícia e ladrão, escolinha, entre outros.

Jogo pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel. (Slade, 1978, p. 19)

No entanto, no âmbito do jogo dramático, como metodologia de dramatização e com auxílio de um coordenador, esses jogos gradativamente vão ganhando maiores dimensões a partir do encorajamento de cenas mais longas e complexas, com um fluxo maior de personagens. O coordenador aqui também tem o papel de auxiliar nas improvisações através de sugestões de situações e no incentivo ao progresso sem invalidar o esforço do aluno. O autor ainda destaca duas qualidades importantes do jogo — absorção e sinceridade. Definindo da seguinte maneira:

Absorção - estar absorto - é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingida

totalmente no processo de atuar, representar, com absorção (Slade, 1978, p. 18).

A não separação entre o núcleo de jogadores e espectadores nessa metodologia é importante, pois o autor entende que isso pode alimentar o exibicionismo, o que, segundo ele, resultaria no afastamento do efeito espontâneo, característica do jogo coletivo. Slade (1978) acredita que através desses jogos, os alunos podem ter uma maior propensão para desenvolver habilidades que constroem o homem, como por exemplo: a paciência, observação, concentração, organização, liderança, controle pessoal e gerenciamento de problemas.

Esses dois precoces tipos de jogo exercem uma influência importante na construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É esta parte desconhecida, não-criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros (Slade, 1978, p. 20).

A proposta, portanto, fundamenta-se na expressão natural da criança que combina imaginação, criatividade e desenvolvimento emocional. Entretanto, à medida que as crianças vão ganhando experiência no jogo e avançando na idade, Slade passa a inserir maiores dificuldades nas tramas, como, por exemplo, utilizando de temas da literatura como mitologias, peças documentárias que surgem a partir de discussões sociais etc. Utiliza também de espaços lúdicos do cotidiano, como uma estação de trem ou uma loja de boutique, para que se possa gerar uma análise social de comportamentos dos indivíduos inseridos nesse contexto, ao passo que se exerce o polimento, através de repetições das cenas criadas pelos alunos, a fim de alcançar a sinceridade da atuação.

As instruções aqui são questionamentos que colocam em destaque a reflexão do aluno e o seu próprio pensamento e sua criatividade. Por exemplo, em uma cena que se passava em uma loja, ao perceber que a criatividade dos alunos no jogo estava falhando, Slade, ao invés de adotar um comando como “seja mais gentil com os fregueses, sorria mais”, optou por esperar a cena acabar para fazer questionamentos como “Vocês acham que a balconista estava sendo bastante gentil para com o velho cavalheiro comprando um chapéu para a sua esposa?” (Slade, 1978, p 67). Tal questionamento estimula a percepção do sensível e autonomia dos

alunos. Com o passar do tempo, naturalmente, o interesse por peças escritas vão sendo despertadas pelas crianças e, sobre isso, Slade afirma:

Ao redor dos treze anos pode-se esperar o aparecer gradativo da vontade de ter uma peça escrita. O primeiro passo para isso é a improvisação, após a qual o professor anota certas sentenças selecionadas sobre as quais o grupo está de acordo como sendo as melhores; depois, repete-se a cena, conservando as frases anotadas, embora o resto possa mudar ligeiramente. Torne a repetir isso, porém, com mais comentários posteriores, para ver se dá para introduzir mais melhoramentos no diálogo, tomando cuidado para que ninguém fique com a sensação de ter ido mal. (Slade, 1978, p. 68).

As peças escritas, aqui, não são rejeitadas, mas há um cuidado especial na transição gradual do jogo dramático para a produção textual. Slade (1978, p. 69) enfatiza ser preferível, inicialmente, trabalhar com peças simples, mas bem caracterizadas, em vez de adaptações de “boa literatura”, para não acelerar de forma inadequada o processo de desenvolvimento. Quando questionado, em seu livro *Jogo dramático infantil* (1978), sobre a transição do jogo dramático infantil para as peças escritas, Slade afirma:

A verdadeira improvisação vem em primeiro lugar, depois uma improvisação mais "polida", que vai se aproximando de uma peça escrita. Depois, de vez em quando, algumas palavras ou sentenças são anotadas, a fim de ajudar a manter um esboço da peça. Mais tarde, a peça inteira, ou quase inteira, é anotada. Paralelamente a isso, escrevem-se histórias, e finalmente partimos para as suas próprias tentativas de fazer uma peça escrita, e o estudo de peças escritas por adultos. (Slade, 1978, p. 99)

Embora já haja certo polimento das cenas, fruto de repetições acompanhadas por instruções e questionamentos sobre o comportamento dos personagens, no contexto do jogo dramático, o foco permanece na evolução individual do participante, e não na formação de atores. Entretanto, uma vez percorrido esse caminho, os adolescentes estarão aptos a se aprofundarem nos estudos da linguagem teatral, caso assim desejem.

Resumindo, pode-se dizer que o Jogo Dramático Infantil precoce é uma auto-expressão de absorção para representar "para fora de si mesmo", em volta de si e em todas as direções, e não precisa de público. Mais tarde, quando a criança se aproxima do teatro de prosa, a projeção da personalidade tem lugar como de costume, mas isto tem de ir acontecendo aos poucos, lentamente. (Slade, 1978, p. 89).

Peter Slade (1978, p. 97) ainda afirma que tal método não se trata de copiar o que os adultos chamam de teatro e ainda caracteriza o jogo dramático como uma atividade de “comportamento real dos seres humanos”(Slade, 1978, p. 17).

De acordo com Pupo (2005, p. 222), vários outros autores da língua inglesa compartilharam de tal pensamento em seus trabalhos como: Brian Way, Gavin Bolton, Gisèle Barret, entre outros. Pupo (2005) relata que, no Brasil, a arte-educadora Joana Lopes descreveu seu trabalho e analisou suas práticas com jogos dramáticos sob uma perspectiva antropológica. Em *Pega Teatro*, Lopes entende e evidencia o “espírito dramático” como inato e a possibilidade de dramatizar como um patrimônio comum a todos os seres humanos, referindo-se ao jogo dramático como o “jogo dramático dos vendedores de quinquilharia”<sup>1</sup> (Lopes, 2017, p. 64 apud Pupo, 2005, p. 222).

Diante disso, Lopes (2017, apud Pupo, 2005) passa a compreender o jogo dramático como uma manifestação da potencialidade de comunicação. Em seu trabalho, segundo Pupo (2005), é perceptível ver alguns dos métodos de Peter Slade e as fases evolutivas do jogo dramático infantil, mas Lopes acentua o papel do coordenador que, por sua vez, deve enriquecer a linguagem própria do jogo dramático, através de um número maior de intervenções na narrativa a ser construída de modo a se colocar também no jogo, provocando aumento do repertório dos atuantes (Pupo, 2005, p 223).

Perante o exposto, vale pontuar que a abordagem da dramatização nos termos deste conceito de jogo dramático refere-se tanto ao jogo espontâneo da criança, quanto à modalidade de atuação coletiva com crianças e jovens, dirigida por um educador com objetivos à ação de caráter ficcional.

### **Jogo dramático na acepção de Jean-Pierre Ryngaert, em *Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação* (2009)**

Tomaremos por referência à metodologia do *jeu dramatique*, ou jogo dramático na acepção francesa, a metodologia desenvolvida por Jean-Pierre Ryngaert, em seu livro *Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação* (2009). Jean-Pierre Ryngaert é “professor da Universidade de Paris III e diretor de teatro” (Pupo, 2009, p.9) e a proposta do autor

---

<sup>1</sup> [...] na medida em que o animador das vendas se vê cercado de dezenas de pessoas que vão parando e, espontaneamente, passam a coadjuvar o ator principal que reveza nos papéis de diretor de cena, ator, contra-regra, bilheteiro, assumindo todas as funções do pessoal de teatro tradicional, empenhado em colocar em cena uma obra. A intenção do camelô é vender seu produto, e ele, conhecendo o sentido e o significado da ludicidade para o povo que o cerca, preparar seus materiais de cena, a voz, malabarismos gestuais, para oferecer um espetáculo cuja entrada é paga com o produto que o espectador leva para casa (Lopes, 2017, p. 64).

fundamenta-se em uma prática pedagógica centrada na expressão simbólica, na improvisação e na criação coletiva. Nesse livro de Ryngaert, o termo “Jogo dramático”, de acordo com Pupo (2009), pouco é utilizado, sendo agora as práticas do conceito denominadas de “modalidade de improvisação de caráter lúdico” ou apenas jogo (2009, p.14).

Para Ryngaert (2009), o jogo dramático, está distante da lógica tradicional da encenação teatral e representação para um público, propondo uma experiência de invenção compartilhada na qual os participantes exploram as possibilidades expressivas do corpo, voz, imaginação e relações interpessoais. De acordo com Pupo (2005, p. 224), essa metodologia se deteve na busca pela sinceridade da atuação, usando a improvisação teatral como meio de estimular os alunos a desenvolverem e alimentarem suas próprias expressividades.

Segundo Ryngaert (2009), o jogo, nessa perspectiva, não é apenas uma preparação para a cena, mas uma experiência estética em si mesma. Ele funciona como espaço de experimentação e construção de sentido a partir da ação conjunta. Ao invés de buscar resultados formais ou estéticos previamente definidos, o jogo dramático privilegia o processo criativo, a escuta mútua, a espontaneidade e a liberdade de invenção. A experiência ganha valor na medida em que promove o encontro com o outro, a tomada de iniciativa, a capacidade de simbolizar e de se colocar em situações imaginárias com envolvimento e autonomia.

O jogo é um recurso contra a rotina da representação cotidiana, contra o fechamento do teatro numa rede de técnicas enrijecidas [...] Ele é contrário ao sistemismo [...] desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e de aplicação sistemática de estruturas preexistentes (Ryngaert, 2009, p. 61).

Ryngaert em sua obra *Jogar, Representar, Práticas dramáticas e formação* (2009, p.23) não busca estabelecer uma receita de bolo inflexível sobre a metodologia aplicada, ele tenta relativizar algumas propostas de atividades de acordo com a necessidade do grupo.

“Parece-me difícil prever totalmente o início de uma oficina se não se conhece o grupo, a sala, se não está sensível à atmosfera daquele dia, daquele instante” (Ryngaert, 2009, p. 77) Entretanto o autor, em seu trabalho, destaca alguns possíveis caminhos a serem percorridos, mencionando, inclusive, a influência que Augusto Boal (1931-2009) teve sobre suas propostas. (Ryngaert, 2009, p.23)

Primeiro, ele propõe jogos de apresentação com os participantes para que o anonimato seja quebrado, a fim de estimular a presença do jogador ao passo que nega a formalização e a

verbalização sistemática. O autor em sua obra preocupa-se em não estabelecer os jogos de apresentações possíveis, mas insere uma lista de suas ambições para o propósito acerca do início da oficina.

·Disponho de um grande estoque de propostas de pontos de partidas, de jogos e de exercícios? Caso disponha, eu as relembro. Do contrário, releio meus autores favoritos, consulto fichas antigas. ·Preparo cuidadosamente um encadernamento cronometrado de propostas que me parecem adaptadas ao espaço e ao que sei sobre o grupo. Em seguida, preparo outro, sobre bases totalmente diferentes. Provavelmente não respeitarei nenhum deles... ·Entre as propostas previstas há algumas que, usadas e abusadas já se tornaram hábitos? ·No caso de utilizar exercício que ainda não domino bem, procuro redigir de modo breve e claro as instruções correspondentes, sabendo que, chegado o momento, não as relerei. ·Não me preocupo com meus papéis, mas com os jogadores. ·Um dos meus jogos favoritos: transformar ligeiramente uma instrução gasta, um exercício batido, e adaptá-los ao terreno e a situação. ·Não me apresso no encadeamento das propostas de jogo; deixo aos jogadores o tempo de respirar e de expressar rapidamente, no burburinho, o que se passou com eles. ·Se um exercício me entedia ou se eu proponho por hábito, é melhor abandoná-lo do que deixar acreditar que eu o pratico há muito tempo e que ele não me diverte mais. ·Será que me lembro de que o formador está numa situação de jogo? ·Depois da oficina anoto o que se passou e as propostas que foram feitas, as instruções modificadas e as que devem sê-lo (Ryngaert, 2009, p.82).

Posteriormente, o procedimento de jogo se move em torno das improvisações dos jogadores e dos indutores de jogo elaborados pelo formador/professor, criando um caminho de pontos de partida para a improvisação a partir de objetos, espaço, textos, músicas, gestos, palavras ou rituais, esses elementos atuam como convite para a imaginação. O objetivo não é reproduzir uma dramaturgia, mas gerar situações abertas à improvisação e à invenção dos jogadores (Ryngaert, 2009). Sobre um dos estimuladores à imaginação, o autor reflete:

Por vezes os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de “recarregar” os espaços [...] Por isso, peço aos jogadores que se relacionem com os espaços de modo diferente sem se preocuparem com o sentido, que se arrisquem numa exploração sensível, fora de qualquer narrativa. (Ryngaert, 2009, p. 128-129)

Os rituais mencionados por Ryngaert (2009, p. 142), também assumem a função de estimular a atenção e a memória dos jogadores em relação ao seu cotidiano. O formador

instrui o jogador a partilhar o seu ritual diante do grupo com o máximo de exatidão possível, focando não na execução perfeita, mas sim na sequência de ações estimuladas pela memória. Esta sequência de jogos pode ajudar posteriormente o grupo a desenvolver um enredo se os jogadores considerarem interessantes.

No que diz respeito ao nascimento dos personagens, Ryngaert (2009, p. 160-161) elabora uma sequência de instruções. Primeiro solicita que uma identidade fictícia seja criada, pensando em nome e sobrenome, definindo o personagem por um desejo. Solicita também que três acessórios sejam pensados para simbolizar e representar o personagem. Ryngaert (2009, p.161) acredita que esta seja uma boa maneira de delimitar a existência do personagem e de diferenciá-lo do jogador, toda vez ele entra no jogo. Posteriormente, cada personagem passará por uma entrevista feita pelo grupo com um número restrito de perguntas. “O caráter instantâneo do procedimento evita respostas muito elaboradas ou refletidas” (Ryngaert, 2009, p. 161). Depois das sessões de entrevistas, o formador solicita que os jogadores elaborem uma ficha de identidade dos personagens que deverá acompanhá-lo pelo resto do processo. Nesta etapa, os jogadores estão livres para colocar os dados colhidos através do que já foi jogado. Por fim, as improvisações por encontros entre os personagens através de sorteios são realizadas.

O número de improvisações varia de acordo com a duração concedida ao conjunto do procedimento e com o desejo dos participantes. É desejável que cada jogador tenha várias experiências e que cada personagem seja, portanto, confrontado com várias situações que têm protagonistas diferentes. Quanto mais o jogo avança, mais a biografia de cada um dos personagens se torna precisa e complexa (Ryngaert, 2009, p. 164).

As improvisações podem também ser impulsionadas através de um texto/pretexto, mas sobre isso Ryngaert (2009, p.187) alerta a respeito do risco das dimensões do jogo perder sua propriedade espontânea, podendo se tornar uma encenação ao invés de improvisação. Para contornar esse embaraço, ele propõe algumas instruções: escolher o texto a partir de seu sentido, a fim provocar reflexões; evitar a obra na íntegra, preferindo um recorte curto para dramatizar; fazer uma colagem entre os jogadores em torno de um tema ou narrativa, com origens diversas, estimulando assim uma criação coletiva que não irá ser jogada diretamente, mas que provocará o jogo. Ou seja, os indutores de jogo funcionam como ponto de partida simbólico ou narrativo que permite a entrada no jogo, isso inclui também o uso de objetos, espaço, rituais etc. Ele oferece segurança aos participantes, ao mesmo tempo em que deixa

espaço para a transformação e a criação livre. Essa abertura faz com que o jogo seja inclusivo e adaptável, acolhendo diferentes níveis de experiência e expressão.

Para o autor, o trabalho teatral proposto baseia-se em instruções rigorosas que exploram diferentes dimensões da cena. As variações podem envolver o espaço cênico (tamanho e relação com o público), restrições físicas (como não se olhar ou manter contato visual constante), e o ritmo da fala (acelerado ou lento). As intenções dramáticas também são manipuladas, com falas carregadas de sentido ou totalmente neutras, acompanhadas de ações físicas ilustrativas ou desconexas. Cada personagem recebe uma motivação específica que deve guiar sua atuação, gerando tensão e subtexto. Por fim, o estilo de interpretação pode variar entre gêneros (comédia leve, drama denso ou novela), o que exige atenção às diferentes referências culturais dos participantes.

O trabalho prossegue pela proposta de instruções estritas [...] ·o espaço escolhido: variantes simples, grande/pequeno. Proximidade afastamento dos espectadores; · a materialidade do jogo: os jogadores são proibidos de se olharem e/ou se tocarem. Ou, ao contrário, eles não devem nunca deixar de se olhar. Instruções de ritmo: lentidão/rapidez de cadência. · intenções sistemáticas: cada réplica deve ser pronunciada como se fosse carregada de sentido ou, ao contrário, totalmente insignificantes; cada réplica é acompanhada obrigatoriamente de uma ação física sem relação com o texto, ou ao contrário, ilustrativa do texto (convidar para beber, manipulando garrafas, preparando uma máquina de escrever); · uma *vontade* do personagem: a ser jogada e mantida durante toda a sequência, quaisquer que sejam as réplicas e sem se preocupar com o realismo. (Ela queria um trabalho, ou uma opinião sobre seus textos, ou dinheiro, ou seduzi-lo... Ele queria lhe oferecer trabalho ou se livrar dela o mais rápido possível, ou beijá-la.) Tudo deve ser jogado em função de uma única diretriz para cada um, e essas diretrizes podem ser completamente contraditórias; · estilo de jogo: conforme se trate de uma sequência extraída de uma comédia bulevar, de uma peça Strindberg, de uma novela de televisão... (com o problema habitual das referências culturais, dominadas de modo desigual pelos participantes). Nenhuma dessas instruções corresponde de fato a uma intenção de encenação. Elas se destinam a abrir perspectivas aos jogadores que intervêm ao mesmo tempo a relação com o sentido mesmo que não conheçam o texto completo. (Ryngaert, 2009, p. 187-188)

Outro aspecto importante ao jogo dramático trazida por Ryngaert é a alternância de dois grupos: espectador e jogador, abrindo margem para que o grupo espectador reflita e proponha uma nova interpretação. Seguindo essa ideia, após os jogos serem realizados

Ryngaert (2009) propõe uma sequência de avaliação de três passos. O primeiro passo é permitir que os jogadores que acabaram de jogar pronunciem-se primeiro acerca do que se foi jogado, partilhando a sua experiência. O segundo passo é permitir que o grupo espectador, questione a respeito das tomadas de decisões que guiaram os jogadores durante a cena. Por fim, o terceiro passo é estimular que o grupo de espectadores proponha elogios ou intervenções que eles acreditem que possam contribuir para o processo. “Destá maneira cada membro do grupo é alternadamente produtor e crítico da produção” (Ryngaert, 2009, p. 218). A intervenção pode ser proposta verbalmente, por meio de fichas escritas, de imagens ou até mesmo de outra improvisação, uma vez que a avaliação está “a serviço das retomadas, dos prolongamentos e das reinvenções” (Ryngaert, 2009, p. 220). A proposta é promover um sistema avaliativo em que até mesmo as intervenções dos alunos estejam sujeitas a desenvolvimento e evolução, uma vez que tal prática “incita os jogadores a se responsabilizar por suas intervenções e a escutar a fala do outro” (Ryngaert, 2007, p. 219).

Segundo Ryngaert (2009, p. 255-261), as funções do formador durante o processo envolvem múltiplas dimensões. Cabe a ele orientar as atividades do grupo e negociar os objetivos de trabalho, além de organizar o tempo disponível de forma eficaz. Também é sua responsabilidade dominar um repertório de propostas de jogos e instruções, garantindo a clareza na formulação dessas instruções. O formador deve estimular a circulação da fala, criar um ambiente de confiança, e, quando possível, participar ativamente do jogo. Sobre a participação do professor no jogo Ryngaert preocupa-se em destacar:

É mais difícil que o formador jogue quando ele intervenha sozinho. Se se concentra numa improvisação, ele está menos presente no grupo. Inversamente, se aparenta não participar do jogo, fica mais atento ao grupo. Não há, entretanto, regra absoluta. Em todo o caso, o que importa é romper relações muito formais, que fariam do formador ou “aquele que não joga nunca” ou “aquele que conduz o jogo dando o exemplo” (Ryngaert, 2009, p. 260)

Para Ryngaert (2009, p.260) O cenário ideal para a participação do instrutor seria a possibilidade de dois instrutores, para que dessa forma pudesse haver uma alternância sobre a mediação do grupo e a improvisação. Caso não seja possível, recomenda-se a participação do professor apenas em casos de necessidade nas improvisações, entretanto, isso não configura uma regra absoluta. Outras funções importantes do formador incluem ajudar os participantes a identificarem suas demandas, abordar questões técnicas pertinentes e fornecer informações sobre possibilidades de transmissão e continuidade do trabalho.

Diante disso, é possível destacar algumas características dessa metodologia. Primeiro, a improvisação protagoniza o trabalho coletivo e a construção expressiva individual, em contraposição às molduras do teatro consagrado. Segundo, há a divisão dos participantes em grupos, intercalando quem joga e quem assiste, em prol do desenvolvimento crítico e criativo de todos os envolvidos. Terceiro, o uso de indutores de jogo que oferecem um ponto de partida simbólico para as improvisações — podendo ser um espaço, um ritual, um objeto, fragmentos de texto ou qualquer outro meio que estimule a capacidade simbólica.

### **Comparação entre as duas acepções de jogos dramáticos**

Perante o exposto, a respeito das metodologias de jogos dramáticos tanto na acepção de Peter Slade (1978), quanto na de Ryngaert (2009), é possível traçar um paralelo entre ambas para auxiliar no processo de comparação. Ambas são abordagens do jogo dramático que, embora compartilhem fundamentos pedagógicos e artísticos semelhantes, revelam distinções significativas em seus objetivos e formas de condução.

Na visão de Peter Slade (1978), o foco principal está no desenvolvimento das habilidades sociais dos indivíduos por meio dos jogos. O coordenador assume o papel de mediador — alguém que conduz e estimula a criatividade das crianças. Nesse processo, à medida que o jogo vai se enraizando naturalmente entre elas, os papéis começam a surgir e se distribuir de forma orgânica.

Já sob a perspectiva de Jean-Pierre Ryngaert (2009), o objetivo se desloca para o enriquecimento da expressividade e da autenticidade na atuação. O coordenador, nesse caso, utiliza o jogo como ferramenta para explorar diferentes formatos de instruções, criando propositalmente situações abertas que favorecem a improvisação e a criação.

Sobre as semelhanças entre essas abordagens dos autores, ambos se afastam da lógica do espetáculo, da apresentação formal imbuída em uma rede de técnicas rígidas, priorizando a vivência subjetiva e expressiva dos participantes. Nesses jogos dramáticos, o que se valoriza não é o produto final, mas sim o processo criativo, a experiência vivenciada, a liberdade de invenção e a escuta sensível — elementos que, por sua vez, desenvolvem o potencial para respostas múltiplas, tanto no âmbito da vida cotidiana, como propõe Slade (1978), quanto no contexto cênico, conforme promovido por Ryngaert (2009).

Essas práticas partem do reconhecimento de que o ato de representar possui um profundo valor formativo. Os jogos dramáticos se fundamentam na improvisação, na imaginação e na criação coletiva, compreendendo o jogo como espaço de expressão

simbólica, de escuta mútua e de desenvolvimento das capacidades humanas, além da busca da sinceridade na atuação. Em ambas as abordagens, o professor atua como um mediador atento e respeitoso, que intervém com sugestões ou provocações, mas sempre a partir das contribuições autênticas dos participantes, valorizando sua autonomia criativa.

Apesar dessas semelhanças essenciais, os dois autores apresentam diferenças marcantes. O livro de Peter Slade (1978) é mais voltado à espontaneidade natural da criança, evitando qualquer forma de estrutura que possa inibir sua expressão genuína. Não há divisão entre observadores e jogadores: todos participam simultaneamente, sem a preocupação de serem vistos, pois a finalidade não é a performance, mas a vivência emocional e simbólica.

Já para Ryngaert, no livro *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação* (2009), há uma organização mais estruturada do papel do professor de teatro. É essencial que esse educador detenha um amplo repertório de instruções de jogo e consuma muito teatro, possibilitando a flexibilidade necessária para adaptar esses conhecimentos conforme as demandas específicas do grupo. O professor, deve formular essas instruções com clareza e objetividade, garantindo que todos compreendam sua proposta. Também é importante que permita a fala dos alunos, evitando qualquer tipo de monopolização, mas que, ao mesmo tempo, saiba recusar essa fala quando for inoportuna, sempre com cuidado para não ferir ou constranger os alunos. Cabe ao professor cultivar um ambiente de confiança, condição indispensável para que o aluno possa se entregar ao jogo sem medo, ao mesmo tempo em que tenta prevenir que eventuais críticas ou avaliações sejam interpretadas como ataques pessoais. Além disso, ele pode participar do jogo quando necessário e, também, assumir a responsabilidade de trazer à tona questões técnicas do fazer teatral, oferecendo referências estéticas ou literárias que enriqueçam a experiência (Ryngaert, 2009, p. 261).

Na metodologia de Ryngaert (2009), ainda que também não vise à apresentação para um público externo, existe uma alternância entre os papéis de jogador e de espectador dentro do próprio grupo. Essa alternância é intencional e tem por objetivo desenvolver, nos participantes, a capacidade de observação crítica e empática, enriquecendo tanto quem joga quanto quem assiste.

Outra diferença significativa reside na relação com a linguagem teatral. O *dramatic play* de Peter Slade evita referências ao teatro formal, privilegiando a expressão lúdica e livre, sem interesse em desenvolver competências cênicas específicas, tendo, inclusive, um papel terapêutico de resgatar a capacidade de simbolizar e colocar-se no lugar do outro entre jovens e adultos. No trabalho de Slade, o jogo dramático é adaptado tanto para crianças pequenas quanto para adolescentes, evoluindo conforme a idade e a experiência dos participantes. Ele

introduz gradualmente temas literários e espaços cotidianos para estimular a análise social, a criatividade e o refinamento da atuação, sempre através de questionamentos sutis em vez de comandos diretos. O interesse por peças escritas surge de forma natural, com uma transição cuidadosa para não apressar o desenvolvimento. O foco permanece na evolução individual, preparando os adolescentes para um aprofundamento futuro na linguagem teatral, se assim desejarem.

Por outro lado, o jogo de Ryngaert (2009) demonstra interesse em explorar, com delicadeza e profundidade, os elementos da cena teatral: a presença do ator, a construção detalhada de personagens, o uso expressivo do corpo e da voz, bem como a organização simbólica do espaço e dos objetos. Essa abordagem propõe instruções rigorosas que não engessam o jogo, mas servem como estímulos para expandir a inventividade e a consciência da linguagem teatral.

Enquanto Peter Slade (1978) se ancora na simplicidade e na autenticidade do gesto infantil, confiando no poder transformador da imaginação livre, Ryngaert (2009) convida à construção mais consciente da cena, explorando seus múltiplos significados por meio de improvisações orientadas por indutores de jogo simbólicos. Assim, embora ambos se recusem a reduzir o jogo dramático à preparação para o espetáculo de um teatro profissional, cada um escolhe caminhos diferentes para cultivar a expressão, o afeto, a escuta e a criatividade. Pupo, em seu artigo *Para desembaraçar os fios* (2005) analisa os dois conceitos, *dramatic play* e *jeu dramatique*, e os distingue da seguinte maneira:

Um mesmo termo, portanto – jogo dramático – recobre diferentes visões do fenômeno teatral. Do ponto de vista dos autores que o entendem como o correspondente em língua portuguesa do *dramatic play*, o que cabe enfatizar em processos pedagógicos com jovens é a noção de dramatização, conexas ao ideário da livre-expressão. A visão cristalizada de teatro faz com que essa arte seja negada como referência para um processo pedagógico. Quando jogo dramático é empregado como o correspondente em português do termo cunhado pelos franceses, o quadro passa a ser outro. Oriunda de uma preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem. (Pupo, 2005, p. 226 - 227)

Desta maneira Pupo (2005) conclui que a abordagem do *dramatic play* está ligada a livre expressão e dramatização infantil, com pouca ênfase nos elementos teatrais estruturados. Já o *jeu dramatique* está mais próximo de uma visão teatral do jogo e da renovação do teatro

do século XX, ainda que com foco no desenvolvimento humano por meio do fazer teatral. Concordamos com essa diferenciação da autora, mas como vimos, há também muitas semelhanças entre o que pensavam Peter Slade (1978) e Jean-Pierre Ryngaert (2009) nas obras analisadas acima.

### **Drama Processo**

A fim de evitar embaraços entre as subáreas do teatro, a dramaturgia e a pedagogia, houve uma necessidade de diferenciar a nomenclatura “Drama” para “Drama Processo”. A adição da palavra “processo” à palavra “drama” reforça que o método não visa um produto final, mas sim um caminho de aprendizagem colaborativa e dinâmica, no qual os participantes constroem conhecimento ao longo da experiência dramática. Por este motivo será como Drama Processo que irei me referenciar a esta metodologia ao decorrer da presente pesquisa.

De acordo com Beatriz Ângela Vieira Cabral, mais conhecida como Beatriz Cabral, o drama como método de ensino é “Uma atividade em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas.” (Cabral, 2006, p.11)

Em sua obra *Drama: como método de ensino* (2006), Cabral vai abordar o Drama Processo em uma perspectiva metodológica de ensino “e o seu potencial no eixo curricular, buscando atender as necessidades específicas do contexto escolar sem se separar das técnicas teatrais do contexto dramático” (Cabral, 2006, p. 12). A autora pontua que o drama como método de ensino, no eixo curricular ou tema gerador, está baseado em um “ processo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno.”(Cabral, 2006, p.12)

Como processo, o drama descrito pela autora está associado a algumas características: a primeira é o contexto e as circunstâncias da ficção que devem estar interligadas com algum contexto real ou com algum interesse dos participantes. Por exemplo, no artigo *O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio* de Carlin, Oliveira e Rosseto, através da metodologia do Drama Processo, o grupo abordou os temas dos jogos eletrônicos mais apreciados por seus alunos. Essa mescla despertou o interesse e a participação assídua dos alunos ao passo que abordaram temas necessários a serem debatidos no âmbito escolar, como, por exemplo, a violência doméstica, relações de gênero, *bullying* etc. Além disso, exploraram um formato diferente ao utilizarem as redes sociais para dar continuidade a

investigação iniciada durante o jogo em sala de aula. Isto possibilitou ainda mais a conexão dos alunos com a proposta dos professores (Carli; Oliveira; Rosseto, 2020).

De acordo com Cabral (2006, p. 13), as circunstâncias devem ser convincentes para que, dessa forma, consiga-se capturar a atenção, o interesse e a imersão dos alunos. Esta etapa depende do acesso às informações e material de pesquisa do grupo, ou seja, quanto mais informações sobre a ambientalização e o contexto social, melhor para o desenvolvimento da cena. Isto permite “a abordagem de temas ou situações que possam abalar a suscetibilidade dos participantes possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário” (Cabral, 2006, p. 12-13). A segunda característica está no processo ser desenvolvido através de episódios seguidos com o apoio de um pré-texto. De acordo com Cabral, o pré-texto é um “texto ou história que dará início ao processo dramático, funcionando como um pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (Cabral, 2006, p. 15).

A eficácia do pré-texto em drama, enquanto processo de investigação em cena, pode ser identificado pelo acesso a intenções e papéis que ele fornece - um testemunho que deverá ser lido, uma tarefa a ser cumprida, uma decisão que precisa ser tomada, um quebra-cabeça que terá de ser resolvido em tempo hábil, uma casa assombrada a ser explorada (Cabral, 2006, p. 15).

Este tipo de introdução dinamiza o contexto, facilitando o processo do drama ao passo que cria expectativa e desperta atenção do grupo, enquanto desafia a sua participação. Abre também um leque de perspectivas de condução do processo, através do professor, o qual apontará caminhos a serem seguidos e problemas a serem resolvidos. Em outras palavras, o pré-texto vai além de estimular uma ação inicial, pois também subsidia a investigações posteriores, assumindo, então, a função de “tornar presente a importância dos fatos passados, para estabelecer a significação dos acontecimentos presentes ou a ligação entre diferentes eventos, permitindo estabelecer o sentido da história individual e do grupo.” (Cabral, 2006, p.16-17).

Pode-se avaliar o potencial de um pré-texto pelas intenções e papéis que ele sugere. Um velho baú contendo fragmentos de um diário, cartas e objetos referentes aos antecedentes dos acontecimentos sendo investigados; mapas e/ou pistas que levem a uma importante descoberta, uma personagem que sabe mais do que quer dizer, etc. Em qualquer destas alternativas é possível desenvolver uma grande variedade de processos, atendendo-se a particularidades e interesses dos participantes. (Cabral, 2006, p.16)

O Drama Processo, desenvolve-se de acordo com as regras do meio dramático, através de negociações e renegociações de seus elementos. Cabral (2006, p. 17) destaca que proposta do processo enfatiza, em qualquer atividade dramática, a importância da aprendizagem — tanto em relação ao contexto, às circunstâncias e aos valores abordados, quanto ao domínio das linguagens cênicas.

No caso do treinamento do ator, priorizar o processo, em uma montagem, pode significar, por exemplo, aprofundar o conhecimento do contexto social e histórico das personagens e sua projeção na expressão física e verbal; em teatro na escola, seu objetivo pode incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam à discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado. (Cabral, 2006, p.17)

O progresso narrativo que segue o “desenvolvimento do processo através de episódios permite focalizar perspectivas distintas, aprofundar detalhes ou ações complementares, escolher caminhos secundários” (Cabral, 2006, p. 18). Um fato interessante é que a história e o sequenciamento de episódios não precisam seguir uma linearidade, isso permite a liberdade de incluir variedade de formas, estilos e personagem em prol do engajamento do grupo para a solução dos problemas explorados. A autora ainda acentua que a realização de um texto final ou uma possível apresentação, dependerá das decisões e negociações entre os participantes para a composição dos episódios e os seus sequenciamentos. Isso significa que o progresso da história recai, em absoluto, sobre a tomada de decisão dos participantes. No entanto, quando sob a perspectiva do planejamento de ensino, caberá ao professor “definir cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá provocar e das possibilidades educacionais subjacentes” (Cabral, 2006, p. 16).

Outra característica básica do drama como método de ensino e pontuada por Cabral (2006) é a mediação da dinâmica feita por um *teacher in role*, traduzido para o português como professor-personagem, artifício desenvolvido pela professora de teatro Dorothy Heathcote.

Heloisa Vidor (2008) em sua pesquisa de mestrado *Drama e teatralidade: Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola* (2008) escreve sobre as exigências que o papel de professor-personagem carregam:

1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos; 2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge da relação aqui e agora com os participantes; 3. Sustentar o papel, sua lógica; 4. Simultaneamente, manter os objetivos pedagógicos; 5. Aceitar o imprevisível, o acaso; 6. Ser flexível para mudar o rumo sempre que necessário (Vidor, 2008, p.41)

É, portanto, a figura do professor enquanto assume um personagem que guiará as situações sob perspectiva e obstáculos diversos tomando o cuidado para que o objetivo pedagógico não seja perdido.

Usando drama como método de ensino, o professor assume papéis e/ ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes [...] Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo (Cabral, 2006 p. 19-20).

Neste contexto, os alunos relacionam-se com os assuntos a serem investigados diferentemente da vivência de uma situação de ensino tradicional.

A estratégia professor-personagem pode ser usada com a classe como um todo ou em trabalho com pequenos grupos. O papel assumido pelo professor pode ser metaforicamente representado como o de um obstáculo, o qual os alunos precisam superar por meio do argumento, da negociação ou do compromisso [...] Os tipos de papel representados pelo professor podem ser classificados quanto a sua função e o seu status (Cabral, 2006, p.20-21),

Entre as possíveis funções de um papel mencionada pela autora estão:

- Buscar auxílio e conselho: um psicólogo com a tarefa de impor a disciplina em uma instituição por menores infratores, pesquisa procedimentos mais "eficazes".
- Buscar informação: um turista ou um geógrafo pesquisando a região.
- Coordenar: um investigador coordenando uma equipe de policiais.
- Desafiar: um detetive que não acredita que seus auxiliares serão capazes de interpretar pistas deixadas por criminosos.
- Introduzir informação: um mensageiro, um repórter (Cabral, 2006, p.21).

Os status, nessa metodologia de ensino de teatro, assumem a função de determinar o tipo de interação que o professor-personagem terá com o aluno e o tipo de resposta dele, como também o nível de controle que o professor-personagem terá sobre a situação. Existem

três níveis de status: o status alto, que é assumido por personagens como rei, capitão, treinador etc. De maneira geral, são figuras que exercem certa liderança sobre os participantes, o que acaba contribuindo no trabalho de controlar uma turma inquieta. Em contrapartida, este nível usado em excesso “poderá impedir que os alunos desenvolvam a responsabilidade pelo processo dramático” (Cabral, 2006, p. 21). O segundo status é o de nível intermediário, sendo este representado por papéis como, secretário, tripulante, representante de alguma autoridade etc. Este nível permite que o professor tenha controle da situação dramática, ao passo que também delega responsabilidades ao grupo. Por fim, temos o terceiro status, este correspondendo ao nível baixo. Os personagens deste nível assumem um caráter vulnerável e subserviente para com os participantes, como por exemplo, refugiados, pedinte, aprendiz etc. Nesse contexto, a exploração do universo dramático passa a depender da disposição e da iniciativa da turma, o que, de certa forma, também contribui para os propósitos avaliativos.

A parceria entre o professor e aluno no processo dramático exige a equivalência ou troca de status, pois não faz parte do objetivo do professor definir a cena e tomar decisões, muito pelo contrário. O professor tem como intenção a mediação da turma, facilitando interações e as manifestações individuais, através dos questionamentos sobre soluções para os problemas encontrados no contexto dramático, mantendo, desta forma, o jogo e o foco. É importante também facilitar para os alunos a identificação de quando o professor está ou não interpretando um papel. Para isso, Beatriz Cabral sugere, já nos primeiros encontros, uma negociação entre o professor e os alunos a respeito dos acessórios e figurinos que eles irão utilizar para marcarem os papéis.

Para os questionamentos que mediarão a narrativa com os alunos, a autora faz uso do conceito de perguntas-chaves, pois se torna útil para planejar um episódio e desenvolver um processo. Vale ressaltar que essas perguntas devem ser objetivas e específicas para que o aluno não siga um caminho que não atenda a realidade criada, como por exemplo, perguntar “como podemos convencer o tirano a nos deixar partir?” ao invés de perguntar “o que fazemos agora?” (Cabral, 2006, p. 26). Segundo Cabral (2006, p. 26), ao fazer uma pergunta objetiva e fechada, o professor consegue manter o foco da dinâmica e consegue liderar o processo criativo, mesmo com um grupo grande. A autora ainda cita outros exemplos de características de perguntas a serem feitas ao grupo como: perguntas que situam ou enfatizam as opções de atitude a ser tomada; as que sutilmente informam e exigem resposta; as que sugerem implicações; as que constroem tensão; as que encorajam o pensamento dedutivo. A satisfação do grupo também é garantida, pois suas ações estão em um local de

significância, no qual é possível ver o resultado de suas próprias decisões e escolhas nesse mundo ficcional.

Em virtude disso, a designação dos personagens para os alunos é indispensável, pois cada papel tem uma função a ser desempenhada; isso corrobora com o envolvimento dos participantes na situação. Neste ponto, para auxiliar no desenvolvimento da sua metodologia, Cabral (2006) se utiliza da proposta das nove formas diferentes de enquadramento de uma situação que requerem papéis e funções distintas, copiadas da criadora do método professor-personagem, Dorothy Heathcote.

1. *Participante* - "Eu participo desta situação aqui e agora", o aluno (sem assumir papel) participa das negociações de decisões referentes à situação explorada. 2. *Guia* - "Eu relato ou conto como foi o evento, eu estava lá". Professor ou alunos assume(m) papel que lhe(s) permitirá dar informações sobre um evento anterior (imaginário ou não). 3. *Agente* - "Eu re-apresento o evento para que este possa ser compreendido", Difere do anterior pela liberdade de criar algo que seja mais convincente para que outros possam compreender os fatos. 4. *Autoridade* - "Eu devo provar/evidenciar a verdade dos fatos, seu real significado". A autoridade (professor ou aluno) exige dos demais participantes que atitudes ou providências sejam tomadas. 5. *Relato* - "Eu relato/clarificar os acontecimentos à medida que ocorrem, para que sejam mais bem compreendidos". Função do narrador. 6. *Imprensa* - "E comentou os fatos, de acordo com meu ponto de vista, eu interpreto ações ou atitudes de terceiros". Função de interpretação de situações da qual não participou. 7. *Pesquisador* - "Eu procuro descobrir razões ou detalhes de uma determinada situação". O aluno é envolvido na análise de documentos ou materiais, crianças assumem papéis de detetives ou cientistas envolvidos em descobertas. 8. *Crítico* - "Eu julgo uma determinada situação, ação ou trabalho". Função de determinar o valor de algo. 9. *Artista* - "Eu transformo o evento". O aluno usa a situação/tema como texto básico para sua criação; como estímulo ou ponto de partida; deverá "assinar" sua interpretação (Cabral, 2006, p.24-25, itálico da autora).

Cada função pode gerar vários papéis, cumprindo também com o objetivo de auxiliar o professor a detectar a função da linguagem implícita nos papéis definidos. No que diz respeito às variáveis interpretações dos alunos, é correto afirmar que não apenas dependerá do domínio que eles terão sobre o contexto dramático que foram inseridos, como também serão passíveis de gosto e experiências pessoais. Isto, por sua vez, deixa ainda mais a trama rica em detalhes e originalidade.

Em sua pesquisa com o drama como método de ensino, Cabral (2006) também vai se atentar às estratégias que articulam as características básicas, tendo algumas fundamentais como: "as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica" (Cabral, 2006, p. 12).

O desenvolvimento do processo depende em grande parte à quantidade e qualidade de material introduzido ao grupo. [...] introduzindo de forma gradual pelo professor, tal como pistas, documentos, fotografias, objetos etc (Cabral, 2006, p. 23).

São esses materiais, junto ao pré-texto e aos papéis desempenhados pelos próprios participantes, que contribuirão na imersão deles com o processo. Ou seja, “quanto mais elaborado o ambiente de imersão, mais ativa é a participação.” (Cabral, 2006, p. 27)

A autora, por fim, conclui que a singularidade do drama como processo reside em como é possível considerá-lo tanto um método de ensino, com temas dentro ou fora do currículo, como também um eixo curricular caracterizado como uma atividade independente das demais disciplinas (Cabral, 2006, p. 32).

### **Semelhanças e distinções entre os quatro autores**

Com base nos conceitos apresentados nas obras *Jogos Teatrais: o Fichário de Viola Spolin* (Spolin, 2008), *Jogo Dramático Infantil* (Salde, 1978), *Jogar Representar: Práticas Dramáticas de Formação* (Ryngaert, 2009) e *Drama como Método de Ensino* (Cabral, 2006), traçarei um paralelo, destacando suas semelhanças e diferenças.

### **Objetivos e Finalidade**

As quatro abordagens pedagógicas convergem na valorização do desenvolvimento integral do participante — seja no aspecto criativo, expressivo, crítico ou emocional —, recusando a ideia da produção de espetáculos com fins estéticos.

No entanto, cada metodologia assume intencionalidades específicas:

- O jogo teatral, proposto por Viola Spolin (2008), sistematiza uma metodologia buscando desenvolver através dela a autonomia e a expressividade do grupo.
- O *Drama como Método de Ensino*, segundo Beatriz Cabral, em seu livro *Drama como Método de Ensino* (2006), articula o jogo dramático a conteúdos pedagógicos, promovendo aprendizagens significativas no contexto escolar.
- O *Jogo Dramático Infantil* (1978), de Peter Slade, centra-se na infância e na adolescência, com o objetivo de promover o crescimento emocional e social da criança por meio da brincadeira espontânea. À medida que a criança se desenvolve,

essas brincadeiras passam a incorporar temas mais complexos e um maior refinamento nas cenas, ao mesmo tempo em que se estimula a sua autonomia.

- O jogo dramático, conforme Ryngaert (2009), destaca a improvisação simbólica e a criação coletiva como práticas estéticas e formativas.

### **Função Pedagógica e Transformadora**

Todas as metodologias reconhecem o jogo dramático como prática potencialmente transformadora, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e criativo dos participantes.

- O *Drama como Método de Ensino*, segundo Cabral (2006), fundamenta-se em um processo contínuo de investigação de temas e de conteúdos educacionais.
- Para Ryngaert (2007) e Spolin (2008), o jogo insere-se no campo da pedagogia do teatro, com amplas intenções formativas e foco no desenvolvimento da expressividade.
- O jogo dramático de Peter Slade (1978), por sua vez, ancora-se na psicologia do brincar, sendo voltado especialmente ao desenvolvimento integral das crianças pequenas e adolescentes.

### **Processo**

As quatro metodologias rejeitam a lógica do espetáculo tradicional, priorizando o processo como espaço de aprendizagem, descoberta e criação. Contudo, divergem na maneira como esse processo é estruturado:

- No *Drama como Método de Ensino* (Cabral, 2006), o jogo dramático se desenvolve em episódios, promovendo investigação temática em diálogo com o currículo escolar, ou de assuntos que sejam de interesse dos participantes e do professor.
- O *Jogo Dramático Infantil* (Slade, 1978) caracteriza-se pela espontaneidade lúdica, com pouca estrutura e grande liberdade criativa.
- Os jogos tratados por Ryngaert (2009), ainda que baseados na improvisação, utilizam regras simbólicas e instruções claras que os sustentam.
- O jogo teatral (2008) propõe uma estrutura baseada em foco, instrução e avaliação, oferecendo contornos precisos para a ação cênica.

## **Papel do Educador**

Em todas as abordagens, o educador atua como mediador do processo, e não como um diretor autoritário. Sua escuta ativa, sensibilidade e capacidade de adaptação são indispensáveis à condução do jogo.

As diferenças recaem sobre o grau e a forma de intervenção:

- No *Drama como Método de Ensino* (Cabral, 2006), o professor pode atuar como personagem dentro da cena, provocando e conduzindo simbolicamente o desenvolvimento narrativo, não perdendo de vista o objetivo pedagógico.
- No jogo teatral (Spolin, 2008), ele propõe o foco do jogo, conduz as instruções medeia a avaliação, mantendo-se fora da ação cênica.
- Para Slade (1978), o educador deve intervir de forma delicada, respeitando a autonomia simbólica da criança, ao passo que colabora com sugestões que estimulam a criatividade e, muitas vezes, participa da dramatização.
- Para Ryngaert (2009), o educador exerce forte influência na estruturação do jogo, utilizando indutores de jogo, regras, e orientações que ampliam as possibilidades expressivas dos participantes. Pode, se considerar necessário, integrar-se como personagem, mas não deve interromper o jogo dos alunos uma vez iniciado. Além disso, opta por realizar a avaliação de forma conjunta com os alunos, adotando a alternância entre os que assistem e os que jogam.

## **Relação com a Ficção e a Imaginação**

A construção de universos simbólicos é central nas quatro metodologias, sendo a ficção compreendida como forma de reelaboração e compreensão da realidade.

- No *Drama como Método de Ensino* (Cabral, 2006), a ficção emerge de temas reais, sociais, curriculares ou de interesse comum entre os participantes, funcionando como mediadora da aprendizagem.
- *O Jogo Dramático Infantil* de Slade (1978) baseia-se em experiências subjetivas e afetivas da criança, sem intenção, na maioria das vezes, de estruturação formal.
- Ryngaert (2009) propõe mundos simbólicos intencionais, guiados pela consciência cênica e pela presença expressiva através de indutores de jogo como espaços, rituais, objetos, sons e recortes de textos.

- O jogo teatral (Spolin , 2008) utiliza a ficção como uma das formas para explorar relações humanas, impulsionar a espontaneidade e fomentar a linguagem teatral.

### **Criação e Desenvolvimento de Personagens**

A criação de personagens é elemento comum às quatro abordagens, embora com diferentes níveis de intencionalidade e estrutura.

- No jogo teatral (Spolin, 2008), os personagens emergem de forma espontânea, guiados pelas dinâmicas e pela resposta aos focos dos jogos.
- No *Drama como método de Ensino* (Cabral. 2006), os papéis são atribuídos estrategicamente, conectados a temas curriculares ou de interesse do grupo em concordância com o professor e à construção coletiva de conhecimento.
- No jogo dramático de Peter Slade (1978), a personificação é subjetiva, refletindo o imaginário e as vivências das crianças e dos adolescentes. Ora um personagem pode ser sugerido pelo aluno, ora sendo atribuído pelo professor.
- Nos jogos propostos por Ryngaert (2009), a construção de personagens é improvisada, porém orientada por indutores de jogo e marcadores visuais, com atenção à presença cênica.

### **Presença de Público e Avaliação**

Nenhuma das abordagens contempla a necessidade de um público externo tradicional. Em vez disso, promovem formas internas de avaliação, adaptadas ao processo e ao grupo.

- Para Spolin (2008) há alternância entre jogador e observador, com foco na observação crítica e na resolução de desafios.
- Em Ryngaert (2009), a alternância é utilizada como recurso pedagógico para estimular a escuta e o olhar crítico, tanto de quem atua quanto de quem assiste, promovendo uma lapidação das intervenções propostas pelos próprios alunos. Esse processo gera retomadas das cenas e, conseqüentemente, impulsiona a reinvenção e o desenvolvimento dos alunos.
- Em Cabral (2006), a avaliação se dá pela imersão, espontaneidade dos alunos, apoiada por perguntas-chaves formuladas pelo educador e a absorção dos alunos ao conteúdo transpassado através do jogo.

- Em Slade (1978), a avaliação é implícita, afetiva e integrada à experiência simbólica do brincar.

## Capítulo 2 - O RPG e minhas experiências de Estágios

Neste capítulo, apresentarei uma definição do *Role Playing Game* (RPG), explorando suas características e dinâmicas. Além disso, pretendo estabelecer conexões entre esse jogo e as metodologias discutidas no capítulo anterior, analisando suas possíveis aplicações no contexto educacional. Também compartilharei algumas das minhas experiências no desenvolvimento dos projetos de estágio obrigatório supervisionado II e III, buscando refletir sobre a integração entre jogos dramáticos do Ryngaert (2009) e Slade (1978) com o RPG, analisando suas potencialidades e desafios.

### RPG - *Role Playing Game*

RPG é uma sigla em inglês para um jogo de interpretação chamado *Role Playing Game*, que surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, a partir das derivações de jogos de guerra, em que simulavam batalhas em tabuleiro. As dimensões do *Role Playing Game* se alargam quando Dave Arneson e Gary Gygax, fãs do universo de alta-fantasia medieval criado na trilogia de livros do autor J. R. R. Tolkien *Senhor dos Anéis*, elaboram um cenário similar em suas próprias aventuras. Assim, então, surgiu o que hoje é um dos sistemas do *Role Playing Game* mais conhecido e jogado entre os entusiastas de RPG, o “*Dungeons & Dragons*”<sup>22</sup>. As suas histórias, inicialmente, eram simples, como: invadir uma masmorra, roubar tesouros escondidos, matar monstros etc. Nesta primeira fase do jogo, a maioria dos cenários eram criados em contexto de fantasia medieval tendo como foco apenas o entretenimento. Todavia, em sua fase atual, é comum jogadores criarem suas campanhas, nome referente à história no RPG, a partir de fatos reais como revolução, intrigas políticas, contextos econômicos, guerras, entre outros, enquanto exploram diversos gêneros narrativos como terror, aventura, mistério etc. Desta forma, o RPG passou a ser utilizado também para fins que vão além da diversão. Entretanto, para que possamos desbravar as potencialidades do RPG, faz-se necessário, primeiro, entender o seu funcionamento.

Como o próprio nome denuncia, o *Role Playing Game*, em tradução direta, significa jogo de interpretação de papéis. O jogo baseia-se nos jogadores criarem os seus próprios

personagens para se aventurarem em uma dinâmica imaginária conduzida pela figura do “mestre do jogo” — tradução do termo original *Game Master (GM)*, proveniente dos jogos de guerra. No entanto, essa nomenclatura tem sido progressivamente substituída por “narrador”, com o intuito de afastar a ideia de controle associada ao termo “mestre”. Esta figura, por sua vez, ficará responsável por descrever os cenários elaborados, como também o que os seus jogadores veem, ouvem, sentem, ao passo em que adiciona situações as quais os jogadores precisarão resolver. O mestre/narrador também assume o papel dos “personagens incidentais” conhecidos como “NPCs”, sendo estes “os figurantes” da história, que poderão auxiliar ou dificultar a aventura dos personagens dos jogadores. Os jogadores, então, assumem os papéis de protagonistas do jogo, pois qualquer ação ou escolha tomada pelos jogadores irá influenciar diretamente nos acontecimentos que se estenderão na narrativa. Steven Jackson, em seu livro de sistema de RPG, *GURPS, módulo básico*, explica de maneira rápida, a dinâmica entre mestre e jogadores:

O RPG é jogado verbalmente. O Mestre descreve a situação e diz aos jogadores o que seus personagens vêem e ouvem. Os jogadores então descrevem o que eles estão fazendo para vencer o desafio. O Mestre descreve o resultado conseguido com estas ações... e assim por diante. Dependendo da situação, o Mestre pode decidir arbitrariamente o que acontece (com o objetivo de conseguir a melhor aventura), fazendo referência a uma regra específica do jogo (para decidir o que é possível), ou jogando dados (para conseguir um resultado aleatório, o que, vez por outra, pode ser interessante). (Jackson, 1994, p.8).

O RPG, portanto, tem como parte de seu objetivo fazer com que os jogadores encarem os desafios propostos como o seu personagem faria. Para auxiliar na construção de personagem, e nas leis que regem o mundo fictício, o mestre precisará, em parceria com jogadores, decidir qual sistema de RPG eles irão jogar (podendo até mesmo optar por uma mescla de regras de vários sistemas diferentes; neste sentido, a criatividade é o limite). A palavra sistema, nesse contexto, é designada ao conjunto de regras que serão usadas para manter o jogo democrático.

Como um jogo de estratégia, há regras que o definem, e guiam aquilo que o seu personagem pode ou não fazer. A esse conjunto de regras chama-se sistema. Como no teatro, cada personagem tem uma história, e deve ser interpretado assim como fazem os atores. Diferente de um jogo de estratégia, você não luta contra um adversário específico, mas vive aventuras em um mundo imaginário (Mundo das Trevas, 2014, s.p.).

O primeiro sistema criado, como apontei anteriormente, foi o *Dungeons & Dragons*. No entanto, atualmente há uma ampla variedade de livros de sistemas disponíveis no mercado, como o *GURPS* (acrônimo de *Generic and Universal Role Playing System*), criado por Steve Jackson e publicado em 1986, e os livros do sistema *Storytelling*, incluindo seu primeiro e mais popular título, *Vampiro: A Máscara*, publicado em 1991, entre outros (Peixoto Filho; Albuquerque, 2021, p. 303).

No que diz respeito ao RPG no Brasil, Cláudio Baixo e Rafael Marques, em seu artigo *Notas sobre a história dos RPGs (Role Playing Games) de mesa brasileiros*, afirmam que essa modalidade foi de difícil acesso em seus primórdios, mas, com o passar do tempo, os sistemas internacionais foram se popularizando no mercado editorial e, somente em 1991, foi lançado o primeiro RPG criado por brasileiros: o Tagmar (Peixoto Filho, Albuquerque; 2021).

Hoje, o Brasil já conta com uma ampla variedade de sistemas nacionais, dentre eles destacam-se: *Defensores de Tóquio*, publicado pela Trama Editora, em 1995, e *Tormenta*, publicado pela revista Dragão Brasil, em 1999, que devido ao seu grande sucesso, gerou o sistema derivado em comemoração ao aniversário de 20 anos, chamado *Tormenta 20*. Temos também o *Ordem Paranormal RPG*, em 2022, lançado pela editora Jambô, o qual, embora seja um sistema recente, já conta com uma grande comunidade de fãs impulsionada pelas campanhas transmitidas ao vivo, que de acordo com Natalia Perez, em seu texto *RPG mais assistido da Twitch é brasileiro*, as lives chegaram a contar com mais de 100 mil espectadores simultâneos na Twitch. Hoje, a marca *Ordem Paranormal*, devido ao seu sucesso, conta atualmente com três publicações de *Graphic novels*<sup>2</sup> – publicados também pela Editora Jambô – que narram as histórias vividas durante as campanhas jogadas em 2020<sup>3</sup>.

Cada sistema tem seu próprio conjunto de regras quanto às mecânicas operacionais de jogo, entretanto, fica à escolha do mestre, a maneira como ele abordará e fará seus jogadores experimentarem o mundo ficcional. Essas regras implicam na forma como se poderá construir um personagem; que tipo de habilidades seus personagens dominarão; qual mecânica de rolagens de dados será utilizado; quais tipos de movimentos pode se fazer em um combate etc.

Por exemplo, ao criar um mundo cheio de aventuras e perigos à espreita, é natural que durante as sessões de jogo, os jogadores se deparem com situações que exigirão batalhas

---

<sup>2</sup>O termo *graphic novel* é utilizado para categorizar histórias em quadrinhos com temáticas mais complexas, que normalmente são publicadas em formato de livro (Loureiro, 2020).

<sup>3</sup> As *graphic novels* de Ordem Paranormal estão disponível em: <https://jamboeditora.com.br/categoria/quadrinhos/ordem-paranormal-quadrinhos/>, Acesso em: 6 maio 2025.

entre os personagens dos jogadores e os perigos inseridos pelo mestre. Para que os perigos de um combate sejam superados pelos protagonistas de maneira justa e democrática, tanto o mestre quanto os jogadores deverão fazer uma sequência de rolagem de dados em seus respectivos turnos para obterem o resultado daquele confronto. Outro exemplo, do uso da mecânica de rolagens de dados, pode ser visto em cenas de investigação, no qual os personagens precisarão rolar dados para serem beneficiados com informações equivalentes ao resultado de suas rolagens. Isto costuma manter a imprevisibilidade do jogo, o que para muitos é onde reside a diversão dele.

Diante disso, o sistema desempenha, por assim dizer, o papel de suporte mecânico para as narrativas que serão construídas a partir das interações dos personagens no mundo narrado pelo mestre.

Uma vez escolhido o sistema, o mestre, criará a *lore* do jogo - prólogo da história - que determinará o contexto ao qual seus jogadores serão inseridos, elaborando também planos, objetivos e caminhos a serem explorados em sua narrativa. Vale ressaltar que, esses planejamentos podem não ser cumpridos, já que as histórias são contadas a partir das narrações do mestre e das ações dos participantes.

Por exemplo, o mestre planeja com antecedência, que seu grupo de jogadores precisará falar com determinado cientista (NPC), para conseguir obter a cura para uma bactéria letal. Mas, e se os jogadores, por algum motivo, decidirem matar o cientista? Caberá ao mestre improvisar outras formas de dar continuidade aquela narrativa ao passo que atribui consequências diversas a cada ação de seus jogadores; por exemplo: os personagens podem passar a ser perseguidos pelas autoridades locais, enquanto a doença se espalha pela cidade, ou apenas encontram a fórmula da cura no computador do cientista, conseguindo desta forma salvar a humanidade de uma catástrofe eminente. Os tipos de consequências relacionam-se, então, com o nível de complexibilidade que o mestre da mesa queira conferir à campanha.

Observa-se também um interesse crescente no desenvolvimento da linguagem cênica durante as sessões de RPG, impulsionado, em grande parte, pela popularização das transmissões ao vivo desse tipo de jogo, especialmente durante o período da pandemia. Exemplos emblemáticos desse fenômeno são *Critical Role*<sup>4</sup> — Grupo norte-americano formado por atores e dubladores, que alcançou o feito de ter uma de suas campanhas mais

---

<sup>4</sup> Mais informações sobre o grupo *Critical Role* podem ser obtidas em seu site oficial: <https://critrole.com/>. Acesso em: 6 maio 2025. As campanhas estão disponíveis no canal do YouTube: <https://www.youtube.com/@criticalrole>. Acesso em: 6 maio 2025.

populares adaptada para animação pela Amazon Studios: a série *The Legend of Vox Machina*<sup>5</sup> — e *Ordem Paranormal*<sup>6</sup>, projeto brasileiro protagonizado por influenciadores digitais. Diante disso tem se tornado cada vez mais comum o apelo imersivo da interpretação dos jogadores e da narração do mestre nas mesas de RPG.

No livro de *Regras de Ordem Paranormal RPG*, sobre a narração do mestre, o autor sugere:

Quando descrevemos, é comum focarmos na visão, ou seja, no que os personagens veem. Porém, temos outros sentidos e usá-los enriquecerá suas descrições. Assim, eventualmente descreva o que os personagens escutam, cheiram e sentem. Os sentidos menos usuais, como olfato e tato, serão usados em raras ocasiões, mas — e até por isso — tendem a deixar os jogadores muito próximos da cena. Imagine a descrição visual de um cadáver: “você veem um corpo caído no chão, com sangue ao redor”. Não é muito impactante. Agora, adicione olfato ou tato: “você sentem o cheiro ferroso do sangue” ou “você toca a pele e sente que ela já está começando a esfriar”. Isso aproxima o jogador da cena, tornando a descrição muito mais vívida. [...] Fale de forma vivida e varie o tom de voz, de modo a prender a atenção dos jogadores. Com isso, eles conseguiram “entrar” na história, o que tornará o jogo todo mais divertido. (Lange et al., 2022, p. 161)

Ou seja, caberá ao mestre estimular o nível de imersão dos seus jogadores na mesa de RPG, através do recurso narrativo oral, como também se utilizando do apoio de elementos visuais e sonoros. Como, por exemplo: o uso de músicas para ambientar a cena que está se passando; a utilização de objetos para representar pistas; imprimir documentos que os personagens possam encontrar durante a campanha etc. Este nível de imersão fará com que os jogadores se coloquem ainda mais na “pele” dos seus personagens gerando assim ações, reações, emoções genuínas e espontâneas durante as cenas. Alguns sistemas até desenvolveram mecânicas de recompensa para jogadores que fizessem um bom *role playing*, como por exemplo, receber 1 ponto de “inspiração” para conceder uma oportunidade de rolar novamente um dado, caso falhe em algum teste.

Outro aspecto interessante sobre o jogo de RPG é que são os jogadores e o mestre, em consenso, que determinam a duração do jogo. Podendo-se escolher desde o modelo de *one-shot* — que, de acordo com Damacena, em seu blog *D30 RPG*, é uma rápida aventura com começo e fim, realizada em uma única sessão de jogo que pode durar algumas horas

---

<sup>5</sup> O trailer oficial da animação está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-6KyeDi-7g> Acesso em: 6 maio 2025.

<sup>6</sup> Informações detalhadas sobre o projeto *Ordem Paranormal* podem ser verificadas no site: [https://ordemparanormal.fandom.com/wiki/Ordem\\_Paranormal\\_Wiki](https://ordemparanormal.fandom.com/wiki/Ordem_Paranormal_Wiki). Acesso em: 6 maio 2025. As campanhas estão disponíveis no canal oficial no YouTube: <https://www.youtube.com/@OrdemParanormal>. Acesso em: 6 maio 2025.

(Damacena, 2011) — até campanhas longas, divididas em sessões, que podem se estender por meses ou até mesmo anos

Uma aventura pode ter um objetivo definido: salvar a princesa, encontrar um tesouro, deter uma invasão; ou pode ser uma história sem fim, onde os personagens passam de uma travessura a outra. A escolha cabe ao Mestre e aos jogadores. Uma campanha pode durar anos e, nesse tempo, ver a chegada e partida de personagens (e jogadores). No fim de tudo o GM e os jogadores terão criado uma história: como os personagens se conheceram, aprenderam a trabalhar em conjunto, encontraram um desafio e (esperamos) o superaram! (Jackson, 1994, p.8).

De modo geral, pode-se dizer que, para o RPG acontecer, ele precisará apenas de: um sistema de regras, para auxiliar na determinação do que um personagem pode ou não fazer; uma narrativa, a qual abrigará a *lore* do universo ficcional e o desenrolar da campanha a partir das ações dos personagens; um mestre, este será um fio condutor da história ao narrar os eventos, ao passo que instiga as ações dos personagens; e jogadores, que ao criarem seus personagens, se tornam protagonistas dos eventos que se seguirão durante a campanha .

Boa parte do prazer de se jogar RPG está no transporte para uma realidade simulada, com a ideia de poder interpretar outras pessoas, conhecer novos lugares e viver experiências diversas com os seus amigos. Ou seja, enquanto jogo, ele mobiliza competências inerentes ao ser humano, como a imaginação, a empatia, a comunicação e a tomada de decisões em grupo. A estrutura do RPG exige que os jogadores interpretem papéis, resolvam problemas e construam coletivamente uma narrativa, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais.

Paralelo a isso, um rico valor em conhecimento pode ser agregado dependendo da forma em que este jogo seja utilizado. Por esse motivo, estudos sobre como o RPG pode contribuir no meio educativo vem sendo realizados. Isto pode ser conferido na dissertação de mestrado *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar* (2008), de Rafael Carneiro Vasques, como também no livro da autora Sonia Rodrigues, *Roleplaying game: e a pedagogia da imaginação no Brasil* (2004). Baseando-se, em parte, pela necessidade dos jogadores e, principalmente, do mestre de conhecer o universo que a campanha ocorrerá, Vasques afirma:

Quanto mais o narrador conhecer a ambientação e as regras, melhor poderá desenvolver sua atividade, ou seja, para um melhor desempenho no jogo, o jogador deve sempre buscar um domínio cada vez maior do conteúdo a ser utilizado. [...] A prática de RPG em escolas, como estratégia didática pode contribuir com a cultural – através das teorias, pesquisas e artes apresentadas

em seu conteúdo –, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a assimilação de conteúdos por parte dos alunos. (Vasques, 2008, p. 128).

Sob a ótica pedagógica, o RPG se destaca por sua flexibilidade e capacidade de adaptação a diferentes conteúdos curriculares. Conforme aponta Vasques (2008, p.127), as regras do jogo — embora estruturadas — são abertas à revisão e reorganização, o que o torna moldável aos objetivos educacionais. Isso permite que o RPG seja utilizado como metodologia ativa, em que o aluno se torna protagonista de seu aprendizado, ao mesmo tempo em que o professor atua como mediador do processo.

Por oferecer ao jogador regras que mensurem quantitativamente os personagens, as ações e situações dentro da narrativa criada, o RPG permite ao jogador perceber o real enquanto objeto passível de apreensão. As regras do jogo são elaboradas como ferramentas para a compreensão das características da ambientação narrada. No entanto, estas regras são apresentadas de forma aberta, podendo ser revisadas, reorganizadas, reescritas. Esta característica habilita o jogo como uma estratégia pedagógica que exercite no aluno habilidades cognitivas ligadas a conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores em suas aulas. (Vasques, 2008, p. 127).

Assim, embora o RPG seja um jogo voltado ao prazer do brincar, ele também pode favorecer uma aprendizagem significativa, ao articular conteúdos escolares com contextos simbólicos e criativos. Essa integração facilita a compreensão de conceitos abstratos por meio da vivência e da experimentação. Dessa forma, sua aplicação no ambiente escolar vai além do entretenimento, consolidando-se como uma prática educativa que promove o pensamento crítico, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.

### **Análise Comparativa: RPG e as Metodologias de Ryngaert, Slade e Cabral**

Com base nos conceitos apresentados nas obras *Jogo Dramático Infantil* (Slade, 1978), *Jogar Representar: Práticas Dramáticas de Formação* (Ryngaert, 2009), *Drama como Método de Ensino* (Cabral, 2006) e no RPG conceituado no tópico anterior, traçarei um paralelo, destacando suas afinidades e distinções. Neste tópico opto por não abordar o sistema teatral de Spolin, pois a dramatização não constitui um fundamento essencial em sua proposta.

## **Origem: Entretenimento x Educação**

O RPG nasce no campo do entretenimento, mais especificamente nos jogos de fantasia e ficção, com objetivo primário de lazer e engajamento lúdico. Esse ponto o afasta das metodologias de Slade (1978), Cabral (2006) e Ryngaert (2009), que foram concebidas desde o início como ferramentas pedagógicas, com fundamentos teóricos voltados à formação humana, educacional e artística respectivamente. Entretanto, há entre essas abordagens um terreno comum fértil e revelador que compartilham o foco no processo criativo e coletivo com a imaginação ativa através da improvisação. Dentre as proximidades podemos observar:

- Assim como a metodologia de Slade (1978), o RPG estimula competências cognitivas e socioemocionais — imaginação, empatia, tomada de decisões — através da vivência de papéis diversos e resoluções de situações ficcionais que estimulam o pensamento crítico.
- Como Vasques aponta, o RPG se mostra altamente adaptável ao contexto educativo, aproximando-o das ideias de Beatriz Cabral (2006), no qual prioriza a construção do conhecimento através da experiência.
- Assim como Ryngaert (2009), Cabral (2006) e Slade (1978) o RPG valoriza a construção coletiva da narrativa, com protagonismo do jogador/aluno por meio da espontaneidade. Assumindo seu caráter de criação dramática através da improvisação.

## **Estrutura e Regras do Jogo**

No RPG, as regras são externas e objetivas com rolagens de dados para promover ainda mais a imprevisibilidade e imparcialidade do mestre/narrador ao jogo, juntamente com sistemas codificadores — como: *D&D*, *Tormenta*, *Ordem Paranormal* etc. — que determinam algumas características da estrutura dorsal do jogo. Nas metodologias teatrais conceituadas na presente pesquisa, as regras são mais dramatúrgicas e incorporadas ao fazer artístico. Entretanto, alguns aspectos na estruturação do método de Cabral (2006) com RPG convergem, como por exemplo:

- Papel do coordenador/mestre: No RPG existe a figura que mediará — mestre/narrador — o jogo, atribuindo regras e situações ao passo que participa ativamente da narrativa, o que se aproxima, significativamente, do conceito professor-personagem na metodologia de Cabral (2006). Enquanto Cabral atribui um, ou mais personagens ao professor que adquire funções e status para auxiliar os alunos na progressão do

jogo sem perder o objetivo pedagógico, no RPG temos o mestre/narrador que se utilizará de *NPCs* — figurantes — para trazer vida ao universo criado no imaginário ao passo que estimula também, através de interações, a progressão narrativa.

- Estrutura episódica: Embora existam as *one shots* — sessões únicas que se iniciam e se encerram no mesmo dia — é comum, no RPG, a criação de campanhas extensas que se estendem por meses. Essa continuidade demanda a divisão da narrativa em sessões, o que estabelece uma estrutura episódica. Tal característica dialoga com a fragmentação do processo em episódios, proposta por Cabral (2006) em sua metodologia do drama como método de ensino. Cabral recorre a esse recurso para valorizar o processo, permitindo “focalizar perspectivas distintas, aprofundar detalhes ou ações complementares” (Cabral, 2006, p. 18). No RPG, ainda que a intenção normalmente não seja pedagógica, essa divisão em sessões também organiza a sequência narrativa — de forma análoga à estrutura de uma série de TV — favorecendo o encadeamento e o aprofundamento da trama ao longo do tempo.
- Gatilhos narrativos: Assim como nas metodologias de Slade (1978), Ryngaert (2009) e Cabral (2006), há sempre um elemento inicial que impulsiona o enredo e as improvisações. Em Slade (1978), são as ideias espontâneas dos alunos sem grande estrutura; em Ryngaert (2009), o espaço, os objetos e os fragmentos de texto; em Cabral (2006), o pré-texto, que não apenas desencadeia a ação, mas também orienta seu desenvolvimento ao delimitar o contexto dramático e os papéis dos participantes (Cabral, 2006, p. 16). Nessa perspectiva, o RPG aproxima-se especialmente do método de Cabral, já que, para iniciar uma campanha, é essencial estabelecer o mundo ficcional, definindo assim os objetivos e os caminhos possíveis para os personagens.
- Todos Jogam: Assim como nas metodologias de Slade (1978) e Cabral (2006), no RPG todos estão inseridos no jogo, não havendo distinção clara entre quem joga e quem assiste — ao contrário do que ocorre na proposta de Ryngaert (2009), que prevê um grupo que assiste. No entanto, se for da vontade coletiva dos jogadores que participam de uma campanha de RPG, é possível tornar as partidas públicas por meio de transmissões ao vivo, como ocorre em diversos canais da Twitch. Nessas situações, em alguns casos, a produção atinge um nível profissional, incorporando elementos

teatrais como figurinos, iluminação e projetores para ambientar o cenário da gravação etc.

### **Dramatização: Imersão e Imaginação**

A construção de universos simbólicos é um eixo central tanto nas metodologias pedagógicas teatrais quanto no jogo de RPG, funcionando como um meio poderoso de reelaboração e compreensão da realidade. Nesse aspecto, o RPG estabelece pontes e rupturas com os autores analisados — Cabral (2006), Slade (1978) e Ryngaert (2009) — ao conjugar ficção, colaboração e experiência imersiva. Vejamos.

- Em Cabral (2006), o universo simbólico surge a partir de temas reais que se transformam em situações dramatizadas, mediadas por objetos evocativos como fotografias, baú com cartas ou músicas. O objetivo é favorecer o engajamento emocional e cognitivo dos alunos por meio da imersão em uma realidade ficcional com base concreta. O RPG, por sua vez, compartilha dessa dimensão mediadora da ficção, pois transforma conteúdos em experiências vividas, mas nem sempre parte de temas reais. Frequentemente, opera em mundos fantásticos ou distantes, o que marca uma diferença quanto ao ponto de partida, embora a função educativa e imersiva da ficção permaneça uma afinidade estrutural.
- Em relação a Peter Slade (1978), o RPG se aproxima mais intensamente. Slade valoriza a emergência do universo simbólico a partir das vivências subjetivas da criança, sem exigência de coesão estética ou estrutura narrativa formal. O RPG, embora muitas vezes envolva regras e sistemas, mantém esse espírito de exploração livre, permitindo aos jogadores expressarem aspectos subjetivos, emocionais e relacionais por meio dos papéis que assumem. Ambos compartilham o caráter lúdico, espontâneo e terapêutico da criação simbólica — ainda que o RPG, em contextos formais, costume se organizar de modo mais estruturado do que o jogo dramático de Slade.
- Já na perspectiva de Ryngaert (2009), os mundos simbólicos são concebidos com uma intenção cênica clara, aproximando-se do fazer teatral propriamente dito. A ficção, aqui, é construída a partir de estímulos variados e sua estrutura favorece a representação e a performatividade. Embora não tenha uma preocupação cênica, o RPG dialoga com essa abordagem ao demandar dos jogadores a criação de

personagens coerentes, a organização de arcos narrativos e a encenação verbal ou corporal de situações, mesmo que num espaço informal. Há, portanto, uma proximidade estética e composicional.

### **Papel do Aluno/Jogador: Construção de Personagem e Tomada de Decisões**

Em cada uma das modalidades, por se tratar de jogos que envolvem dramatização, a construção de personagens é um elemento essencial — ainda que cada uma a estruture a seu modo.

- Em Slade (1978), o personagem surge de maneira espontânea ou através de sugestões do educador.
- Em Cabral (2006), o papel e a função são estabelecidos através do contexto do episódio.
- Em Ryngaert (2009), a construção tende a ser mais trabalhosa e detalhada em um processo com induções de jogo que fomentarão as improvisações. Por conta disso, posteriormente, orienta-se os alunos à criação de “fichas de identidade” que servirão para guiar o aluno durante o restante do processo (Ryngaert, 2009, p.161).
- O RPG aproximasse da metodologia do Ryngaert ao também se utilizar de fichas que estabelecerão alguns aspectos do personagem. Entretanto, distancia-se na forma em que ele será construído, pois no RPG são os próprios jogadores que atribuem as características de seus personagens, orientados pelas regras do sistema previamente escolhido. Ainda assim, em ambas as práticas, o desenvolvimento dos personagens — alimentado pelas interações, pelas escolhas narrativas e pelos objetivos estabelecidos — são o que sustenta a progressão dramática.

A respeito do processo de construção de personagem no RPG, Bragança (2017) em seu trabalho de conclusão de curso *O uso do RPG no ensino de teatro: um relato de experiência* o compara com o processo de preparação do ator de Stanislavski (1936).

Esse trabalho de criação do personagem dentro da lore do jogo se assemelha muito com o trabalho do ator seguindo a linha descrita no livro “A preparação do ator” de Constantin Stanislavski (1936). Assim como no teatro stanislavskiano, no RPG os objetivos do personagem permeiam suas ações. Existe o superobjetivo e os objetivos menores que são construídos

no decorrer do jogo e farão parte da evolução do personagem. No jogo os objetivos e o superobjetivo são chamados de quests. Existem a quest principal (superobjetivo) e as quests secundárias (objetivos que podem ou não interferir no superobjetivo). O personagem está sempre avaliando a situação diante o do objetivo para então definir uma ação. Essa ação está sujeita às emoções do personagem e que não estão sujeitas a sua vontade, mas à do jogador – no caso do teatro à do dramaturgo, autor, diretor ou ator – e ao processo dentro da lore do jogo – ou texto dramático, no teatro. As ações do personagem, tanto no jogo quanto no teatro proposto por Stanislavski, definem quem ele é (Stanislavski, 1936 apud, Bragança, 2017, p. 12)

Outro aspecto que diverge do fazer teatral com o RPG que Bragança (2017, p. 12) aponta é o fato de que no RPG os jogadores interpretam seus personagens sentados sem nenhuma grande interpretação profunda e complexa que envolve o corpo. Entretanto, o interesse pela linguagem cênica no RPG tem se intensificado, impulsionado tanto pela popularização das transmissões ao vivo durante a pandemia — como Critical Role e Ordem Paranormal — quanto pela incorporação de regras, em alguns sistemas, que incentivam a imersão dos jogadores. Esses elementos aproximam cada vez mais o RPG de uma prática performativa, evocando aspectos próprios da atuação teatral.

Dessa forma, observa-se que, embora cada modalidade possua uma abordagem distinta para a construção de personagens, todas reconhecem seu papel central na vivência cênica ou lúdica. Seja por meio da espontaneidade, da contextualização ou de processos mais estruturados, como em Ryngaert (2009) e no RPG, a figura do personagem emerge como motor da narrativa e da ação. A aproximação entre o RPG e práticas teatrais evidencia como a vivência do personagem, seus objetivos e suas escolhas constituem a essência tanto da cena quanto do jogo. Assim, o RPG revela-se um território híbrido, cuja plasticidade simbólica permite transitar entre o entretenimento, a aprendizagem e a expressão subjetiva, adaptando-se a diferentes graus de formalidade e origens temáticas. Essa flexibilidade o reafirma como uma potente linguagem educacional que pode estreitar diálogos com distintas pedagogias do teatro.

Integração entre Drama e RPG nos estágios

## **2º Estágio**

Visando exemplificar melhor as similaridades do RPG com as metodologias de ensino de teatro que têm o radical “drama” em suas nomenclaturas, além de divulgar essas misturas de jogos e suas possíveis aplicações no ensino, relatarei algumas experiências de meus estágios supervisionados II (realizado entre 20 de março de 2023 a 10 de maio de 2023) e III (realizado entre 21 de agosto de 2023 a 18 de outubro de 2023) como momentos que usei para a experimentação. A partir do meu conhecimento sobre *Role Playing Game* (RPG) e sobre a dinâmica dos jogos teatrais e os jogos dramáticos na acepção francesa e inglesa, fui montando meu próprio esquema metodológico, obviamente, passíveis de mudanças ao decorrer do experimento.

Cabe destacar que, durante o período em que realizei os Estágios II e III, ainda não havia entrado em contato com a metodologia proposta por Beatriz Cabral. Assim, as escolhas pedagógicas adotadas naquele momento não foram diretamente influenciadas por sua abordagem, embora, retrospectivamente, seja possível identificar convergências espontâneas entre a prática desenvolvida e alguns princípios fundamentais de seu método.

No meu segundo estágio, no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Marcia Baltazar, eu regi aulas para alunos do 8º ano B e 9º ano B, além das turmas especiais denominada Fase 4A, 4B e 4C. Essas últimas incorporam em sua grade curricular assuntos dos 8º e 9º simultaneamente, tendo como resultado 2 aulas por semana para tais turmas. O previsto de aulas para o 8º e 9º ano era de 5 aulas ao total e as turmas especiais 10 aulas, isso permitiu que as aulas das turmas especiais tivessem mais jogos e mais tempo de criação para os alunos. Infelizmente, alguns problemas referentes a constantes faltas e desorganização na gestão da escola se fizeram presentes. Contudo, acredito que consegui tirar o melhor proveito das oportunidades dadas durante o estágio.

Durante o tempo de observação dos estágios, consegui entender um pouco o clima das turmas e isto me permitiu criar algumas abordagens mais específicas como: utilizar exemplos do cotidiano dos alunos para explicar conceitos dos jogos dramáticos, improvisação e RPG. Meu procedimento aqui foi dividido em 4 momentos. No primeiro momento eu abordei, em uma roda de conversa, de maneira dinâmica, alguns conceitos de improvisação. Utilizei também jogos introdutórios como por exemplo Jogo dos Nomes e Batatinha Frita 1, 2, 3 para estabelecer um ambiente acolhedor e promover uma relação de confiança mútua entre professora e aluno. Isso foi o que permitiu que os demais jogos acontecessem, principalmente, em se tratando de uma turma de adolescentes na qual manter a “boa imagem” tornava-se questão de sobrevivência social.

Acredito que foi o primeiro contato regado a jogos e momentos dinâmicos que provocou o interesse dos alunos nas aulas. Alguns permaneceram tímidos e retraídos, mas, ao passar das aulas, e de algumas mediações e intervenções, quase todas as turmas se revelaram engajadas com o avanço das atividades. No meu plano de curso, visei compor improvisações e acontecimentos cênicos, através de sessões de jogos de RPG, atrelando tal dinâmica aos fundamentos dos jogos dramáticos. Busquei também promover a interdisciplinaridade ao utilizar temas históricos como cenário para os jogos, alinhando-os aos conteúdos estudados pelos alunos na disciplina de História. No entanto, devido ao ritmo variado de avanço entre as turmas, os temas acabaram sendo diversificados. A seguir, apresento uma tabela com as turmas e os respectivos temas que serviram de base para a ambientação dos jogos.

<b>Turmas:</b>	<b>Temas:</b>
9º ano B	Revolta Baiana
8º ano B	Iluminismo
Fase 4A	Revolta da vacina
Fase 4B	1ª Revolução Industrial
Fase 4C	2ª Guerra Mundial

Além disso, o objetivo foi conduzir os alunos a relacionarem os personagens que criaram às diversas dimensões da sociedade no período histórico estudado, incluindo os aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, econômicos, estéticos e éticos. Esta etapa nos levou ao 2º momento, no qual avancei para a criação de personagem a partir dos respectivos temas históricos das turmas. Para facilitar o processo de criação dos alunos, solicitei apenas que eles definissem três pilares para sustentar seu personagem: o nome; o trabalho/classe social; uma indumentária ou objeto que simbolizasse seu personagem. A princípio, eu havia pedido para que essa etapa fosse feita em casa e trazida para a próxima aula. Logo percebi que isso foi um erro ingênuo de uma iniciante. Separei, então, um momento da aula para a criação dos personagens e pedi para que criassem também um texto de três linhas que contasse um pouco sobre a realidade de cada personagem dentro do tema já estabelecido.

Neste momento, eu estava conciliando algumas regras do jogo de RPG, como a criação do *background*, para que os alunos tivessem uma base sobre seus personagens antes do jogo iniciar. Implementei também a rolagem de dados para definir o número de vidas de cada personagem para caso eles entrassem em alguma cena de combate.

Isto funcionou da seguinte maneira: cada aluno rolaria um dado de 10 lados, o número que caísse seria o valor de vida daquele personagem. Se eles entrassem em uma cena de confronto como, por exemplo, um soldado nazista contra o soldado americano, cada aluno com seu respectivo personagem precisaria rolar um dado de 20 lados, o que obtivesse o maior número conseguiria desferir o golpe podendo eliminar um ponto de vida do seu inimigo. Os dados permitem uma imparcialidade e uma imprevisibilidade sobre os acontecimentos das cenas, corroborando ainda mais com a improvisação dos alunos.

Esse momento de criação foi envolvente e estimulante, dando origem a uma diversidade de personagens. Por exemplo, na turma da Fase 4C, os alunos criaram figuras como uma espiã inglesa, uma enfermeira nazista, um comandante de tropas e um aviador pai de dez filhos. Entretanto, ao caminhar para o 3º momento percebi que o trabalho havia ficado complicado para mim. Como juntar vários personagens diversos em uma história? Como conseguir jogar com todos eles ao mesmo tempo? Fui então engatinhando no teste de possibilidades que me ocorriam naquela época: dividi a turma em grupos de 5 alunos e participei da história deles como um narrador inicial, estabelecendo o ponto de partida para que posteriormente os próprios alunos com suas improvisações e decisões moldassem o curso da história.

Organizei, então, a sala de modo que cada grupo ocupasse uma mesa retangular, depois transitei entre esses núcleos iniciando a narração de um evento no qual todos os personagens estariam presentes. Propositamente, optei por não definir uma solução correta para os problemas enfrentados pelos jogadores, apenas incentivei que eles criassem suas histórias de maneira espontânea, assim cada grupo teria um desfecho diferente para suas narrativas.

Para uma análise mais aprofundada, apresentarei algumas experiências vivenciadas com duas, das cinco turmas que estagiei, refletindo o quanto minha prática com o RPG se aproximou das metodologias de teatro, apresentadas na presente pesquisa, sobretudo as metodologias fundamentadas na dramatização. Escolhi essas duas turmas porque foram as que permaneceram comigo do início ao fim, enquanto as demais enfrentaram maiores contratemplos devido a uma reforma inesperada na grade horária.

## 8º ano B - Iluminismo

Nesta turma, quatro encontros foram realizados com sucesso. No primeiro encontro priorizei conhecer a turma em uma roda de conversa acompanhado de alguns jogos da memória como, por exemplo, o “Jogo dos Nomes” que aprendi durante as aulas da disciplina optativa Performance ministradas pelo professor Roberto Moretto, em 2022. A ideia é simples: ficamos em roda e o primeiro participante diz seu nome, o segundo repete o nome do primeiro e adiciona o seu próprio, o terceiro repete os nomes anteriores e adiciona o seu. Assim por diante, até o último participante, que precisa lembrar o nome de todos. Isso permite trabalhar o foco e a memorização dos alunos.

Introduzi também, de maneira teórica, alguns princípios de improvisação — como a escuta ativa, que requer atenção; a colaboração, que envolve o jogador na responsabilidade de manter a cena viva; e o estar presente, que consiste em reagir ao momento com espontaneidade — relacionando-os ao jogo dramático e ao RPG. Este primeiro contato, mais descontraído e dinâmico, ajudou a estabelecer uma relação de confiança entre os alunos, o que foi fundamental para que, posteriormente, eles embarcassem nos jogos de improvisação comigo.

No segundo encontro, os alunos criaram seus personagens em sala a partir do contexto Europeu durante o movimento iluminista no século XVIII, registrando em seus cadernos três elementos: o nome, o trabalho/classe social e por fim uma indumentária que poderia representar o personagem, como, por exemplo: um anel com brasão, uma bengala, um chapéu etc. Foi solicitado que eles trouxessem a indumentária escolhida no encontro seguinte. O intuito era criar uma separação entre as ações do personagem e as do jogador, assim sempre que o aluno estivesse usando a indumentária saberíamos que ele estava no jogo. Entretanto, não foram todos que puderam seguir essa etapa, pois alguns esqueceram e outros alegaram não ter encontrado nada similar ao que eles haviam pensado para o personagem. Diante disso, busquei contornar a situação, incorporando narrativamente à trama, os objetos esquecidos pelos alunos na cena do crime — ambientada na sala do trono. Tornando os donos desses objetos, em determinados grupos, os principais suspeitos do assassinato, e, em outros, possíveis vítimas futuras. Essa escolha aumentou o envolvimento dos participantes, ao conectá-los diretamente com a história que estavam ajudando a construir.

Dividi a turma em grupos sentados em mesas retangulares, trabalhando em cima do formato de um jogo de RPG de mesa. Posteriormente, passei em cada grupo trazendo um contexto previamente definido em que envolvia um rei absolutista, cujo o assassinato gerava

um mistério a ser investigado. *Era uma noite chuvosa, todos estavam inquietos, a fome estava se alastrando e a raiva diante das últimas exigências da monarquia também, a cidade parecia dormir quando as três badaladas do sino tocaram, e elas significavam apenas uma coisa... O Rei estava morto.*

Depois da minha introdução, o curso narrativo dependeu diretamente da participação dos alunos, pois cada um teve liberdade para adicionar uma verdade na história e essas verdades poderiam guiar as escolhas dos seus personagens. Por exemplo: uma aluna criou uma personagem serviçal no castelo. Ela, por sua vez, ao entrar na sala do rei, viu-o morto em seu próprio trono. Aos seus pés, tinha uma adaga ensanguentada, um cálice e um anel com o brasão de um jovem estudante de medicina (personagem de outro aluno), o qual estava desafiando publicamente alguns decretos da coroa. Não foi difícil para os guardas (dois alunos) e a serviçal acusarem o jovem médico de assassinato. No entanto, o aluno assumiu a sua verdade em ser médico e alegou que o sangue na adaga não era do rei, pois não havia ferimentos em seu corpo, alegou também que o rei havia morrido por envenenamento. Para que não entrássemos em discussões se a alegação do jovem médico estava certa ou errada, decidi rolar um dado de probabilidade no qual o aluno teria que rolar um dado de 20 lados. Se rolasse de 11 pra cima tornava-se verdade, se fosse de 10 para baixo, seria uma mentira.

Acredito que a imprevisibilidade dos dados para tomar algumas decisões facilita no curso das improvisações, pois, dessa forma, os alunos passaram a prestar mais atenção em cada palavra no jogo, buscando qualquer brecha nas narrativas um do outro, além de estimular o aluno a lidar com situações que não poderiam prever. A história desse grupo culminou em um final inusitado, pois, ao descobrir que o rei foi de fato envenenado, o médico começou a acusar a serviçal, por supostamente ter servido o cálice envenenado. Esta, por sua vez, não queria “cair” sozinha. Ela, então, acusou uns dos investigadores de ameaçá-la a fazer isso, sob o pretexto de estar fazendo isso por ela ter visto o guarda em momentos íntimos com a rainha. Pedi, então, novamente para que rolasse um dado com a mesma mecânica da rolagem anterior.

Por fim, foi nesse jogo dramático no qual os próprios alunos de maneira coletiva criaram suas histórias através das improvisações mescladas com a imprevisibilidade dos dados de RPG que descobrimos que, na história desse grupo, a mandante principal do assassinato do rei havia sido a própria rainha.

Depois de passar em cada grupo, quis retornar aos núcleos e me manter no jogo por mais tempo, e jogar junto com os alunos, mas como eram vários grupos, isto tornou-se inviável. Diante disso, pedi para que os alunos escrevessem o passo a passo da história deles

como se fosse um roteiro, a fim de que eles, ao final do meu estágio, fizessem uma leitura dramática da narrativa criada por eles durante o jogo. Nesta etapa, alguns alunos ficaram mais acanhados e preferiram fazer a leitura sentados. Já outros grupos se permitiram levantar e fazer algumas expressões com o corpo, enquanto faziam a leitura, como por exemplo: interpretar o choque dá serviçal ao ver o corpo do rei morto, ou os guardas tentando prender o jovem médico ao passo que ele se debatia esbravejando sua declaração de inocência e as acusações de envenenamento.

### **Reflexão sobre as semelhanças da experiência com as metodologias que se fundamentam na dramatização.**

Assim como propõe Ryngaert (2009), utilizei o primeiro encontro com os alunos como uma oportunidade para estabelecer vínculos e criar um ambiente seguro e acolhedor, onde pudessem se sentir à vontade para experimentar e se expressar. Já a respeito da elaboração dos personagens, estruturei de forma simplificada, seguindo uma abordagem híbrida entre os princípios da ficha do personagem do RPG e as diretrizes propostas por Ryngaert (2009, p.161) na “ficha de identidade”, definindo coisas simples e objetivas- como nome, trabalho e uma indumentária que simbolizasse o personagem, utilizado este último para uma separação simbólica entre jogador e personagem que ajudassem a marcar essa distinção de forma concreta. Além disso, incentivada também, pelas práticas de Ryngaert (2009), estimulei a ressignificação simbólica de objetos do cotidiano: uma régua transformou-se em espada, um caderno virou bandeja, e um casaco passou a ser uma capa. Essa transformação simbólica reforçou a imersão, facilitando tanto a interpretação quanto a improvisação.

Em retrospectiva sobre a minha experiência, notei que ao estruturar a atividade de RPG a partir de um contexto histórico real, de modo a reforçar os conteúdos já trabalhados em sala, acabei por alcançar o processo dramático com fins pedagógicos de Cabral (2006). Este contexto serviu posteriormente para iniciar o jogo como o gatilho narrativo similar ao que o pré-texto oferece. Outro ponto em que minha prática assemelhou-se com a metodologia de Cabral (2006), foi o papel de mestre/narrador, ou "professor-personagem", nos moldes de Cabral, conduzindo os alunos por meio de interações e narrações. Esse momento é importante, pois é justamente aqui em que mediador/professor precisará, através das suas interpretações, entregar uma riqueza de detalhes ao narrar o ambiente no qual os personagens estão inseridos, estimulando, dessa maneira, a imaginação, a imersão e o lúdico dos alunos. A

escolha da progressão narrativa ser fragmentada em sessões como no RPG, também colaborou para aproximar a minha experiência com o método de Cabral (2006), que trabalha com episódios.

#### **Fase 4A - Revolta da Vacina**

Nesta turma foi possível realizar 5 encontros. No primeiro encontro, em nada se diferenciou em minha metodologia aplicada na turma anterior, entretanto, foi preciso um pouco mais de firmeza na mediação por conta das demasiadas conversas paralelas e piadas fora de hora proporcionadas pelo grupo de meninos ao fundo da sala. Logo percebi que uma história mais caótica seria necessária para reter a atenção dos alunos e incentivar a suas participações no jogo dos próximos encontros. Para minha felicidade, os alunos estavam estudando a revolta da vacina na época, o que contribuiu para criar uma introdução narrativa mais política e violenta.

No nosso segundo encontro, auxiliei a turma na criação dos personagens partindo do contexto periférico do Rio de Janeiro de 1904. Aqui eu pedi que metade da turma criasse personagens a favor da vacina e a outra metade, contra. Isso despertou um senso de competitividade entre os alunos, incentivando-os a entrar no jogo de imediato, o que não foi possível pois já havíamos chegado ao fim da aula. Nessa turma, personagens variados foram criados como, por exemplo: um barbeiro, policiais/exércitos, médico, garçõete, esposa traída, clientes do barbeiro, traficantes da comunidade etc.

No terceiro encontro, por ser uma turma menor, apenas três grupos se formaram, o que facilitou, para mim como mediadora, transitar entre eles. O roteiro previamente estabelecido se desenrolava nas vielas de uma periferia do Rio de Janeiro. No entanto, após um decreto do governo, o exército recebeu autorização para invadir essas áreas e prender traficantes que, em forma de protesto contra a imposição das vacinações, haviam roubado uma carga de medicamentos. A partir daqui deixei livre para os jogadores darem continuidade a história.

Figura 1: 1º sessão de jogo da turma Fase 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023, no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

Em um grupo, um civil, senhor dono de uma barbearia (personagem do aluno), acabou entrando no conflito quando teve sua barbearia invadida por dois soldados do exército (personagens de outros dois alunos). Eles alegaram que o barbeiro havia sido acusado de esconder, em seu estoque, os medicamentos roubados. Ele alegou sua inocência, mas ainda assim sofreu com uma revista agressiva. Então, assim como fiz na turma anterior, pedi para que os alunos rolassem um dado de probabilidade para saber se aquela alegação era verdadeira ou falsa. Entretanto, para infelicidade dos soldados, a alegação resultou como falsa, precisando agora lidarem com uma situação delicada por terem prejudicado um civil inocente. Diante dessa situação, um dos traficantes do morro (personagem de outro aluno) se utilizou da injustiça cometida ao seu barbeiro para iniciar um conflito armado.

Uma cena de combate, então, se instaurou e, para facilitar a narrativa neste momento, utilizei uma mecânica de combate simples inspirada em regras do RPG. As rolagens aconteceriam em turnos. No primeiro turno, cada lado desse conflito precisaria rolar um dado de 20 lados. Um dado seria para ataque e o outro para defesa, aquele que tirasse um dado maior conseguiria atingir o objetivo correspondente. No próximo turno, eles inverteram as posições entre ataque e defesa e assim se sucedeu durante 5 turnos. Pude observar que este momento com os dados trouxe um interesse para os meninos, que se tornaram empenhados em vencer a cena de combate. Ao fim dessa história, o traficante acabou vencendo os dois soldados. Entretanto, o barbeiro acabou saindo gravemente ferido, o que só inflamou ainda mais a revolta popular.

Figura 2: Momento de empolgação em que um grupo sentiu vontade de usar seus corpos nas improvisações.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023, Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

Já outro grupo deu seguimento à história utilizando outro caminho: buscaram resolver a situação de maneira mais pacífica, embora a tensão em desencadear conflitos estivesse sempre em cena, através de ameaças e ironias nas falas dos personagens. Nesta narrativa havia na comunidade uma mulher que apresentava os sintomas da varíola (personagem de uma aluna), mas como a carga de medicamentos havia sido roubada, ela não podia ser tratada. Isso por sua vez, agravou a situação devido ao alto nível de contaminação da doença. Diante desse cenário, um médico vindo de outra cidade (personagem de um aluno) foi designado para tratar a mulher. No entanto, ele enfrentou alguns desafios para chegar até a casa dela, como, por exemplo, ter sido parado por dois homens armados, que impedia qualquer um de entrar na comunidade. Um desses homens foi interpretado por mim, no qual fiz um breve interrogatório ao médico, fazendo perguntas como: qual sua idade? De onde veio? onde estudou? quem o havia enviado? para onde ele queria ir e o porquê. Busquei através da improvisação fazer com que o aluno desenvolvesse mais detalhes sobre seu próprio personagem, ao passo que me colocava também em jogo. Infelizmente, por causa do formato de divisão em grupos, não consegui ficar improvisando por muito tempo. Posteriormente, o médico precisou convencer o esposo da mulher (personagem do aluno) para tratá-la. Então, ambos engataram em uma discussão sobre salvar vidas com a vacina e a maneira hostil que a comunidade estava sendo tratada por médicos locais. A discussão se encerrou quando pedi para o jogador que interpretava o esposo rolar um dado de probabilidade para saber se ele havia ou não sido contagiado pela sua esposa. Ao constatar

que também havia sido contaminado pela varíola, ele permitiu que o médico examinasse a ele e à esposa.

Todas as narrativas necessitaram de 2 encontros para serem concluídas. Aqui também busquei incentivar a ludicidade através dos objetos, quando os guarda-chuvas se tornaram as armas dos traficantes, a borracha se tornou distintivo das autoridades, o lápis se tornou uma vacina do médico etc. Como os alunos se mostraram ávidos pelo jogo, criar um ambiente imersivo não foi trabalhoso. No meu quinto encontro, propus uma roda de conversa para dialogarmos e refletimos sobre a experiência vivida durante as aulas. Foi gratificante ouvir de forma unânime, que eles consideraram a experiência divertida, algo novo e inusitado, diferente de qualquer proposta feita por outros professores anteriormente.

Alguns alunos admitiram que, no início, sentiram certa vergonha, mas, com o tempo, foram se tornando mais confortáveis para jogar. Outros destacaram que o uso dos dados tornou a experiência ainda mais divertida, pois sempre havia um elemento de surpresa sobre os desafios que enfrentariam. Além disso, para alguns, as regras concretas e justas ajudaram a reforçar o senso de competitividade de forma mais saudável. Enquanto alguns sentiram vontade de expandir o jogo para além das mesas retangulares, outros se sentiram mais à vontade justamente por estarem sentados.

Embora este estágio tenha sido bem-sucedido, algumas situações evidenciaram a necessidade de ajustes. Um dos principais desafios foi criar uma dinâmica que mantivesse toda a turma engajada na mesma cena, evitando a fragmentação da atenção do professor. Isso não apenas tornaria a experiência mais coesa, mas também me permitiria participar ativamente do jogo do início ao fim. Diante dessa reflexão, iniciei meu terceiro estágio em busca de aprimoramentos.

### **Reflexão sobre as semelhanças da experiência com as metodologias que se fundamentam na dramatização**

A aplicabilidade das metodologias mescladas ao RPG nesta turma foi similar ao relatado sobre a turma anterior. No entanto, por se tratar de uma turma menor, consegui participar mais ativamente de algumas cenas. Em determinados momentos, visando ao desenvolvimento de personagens por parte de alguns alunos que percebi estarem um pouco travados, utilizei ainda que de maneira diferente, a lógica de “entrevista” proposta por Ryngaert (2009) para auxiliá-los a 'entrar' no personagem, fazendo perguntas diretas e

fechadas aproximando-me, nessa perspectiva, também do método teatral “interrogatório” de ensaios de montagem cênicas.

Neste estágio, assim como na metodologia de Slade (1978), não estabeleci distinção entre os que jogavam e os que apenas assistiam. Contudo, ao final do processo, propus uma breve leitura dramática do roteiro construído a partir das improvisações, permitindo que todos compartilhassem o que haviam criado. A elaboração desse roteiro é uma prática que adaptei das metodologias de Ryngaert (2009) e de Slade (1978).

A experiência demonstrou que as metodologias dramáticas e o RPG são ferramentas eficazes para estimular a aprendizagem, criatividade e interação dos alunos. As linhas que dividem o RPG das metodologias entre Ryngaert (2009), Cabral (2006) e Slade (1978) são finas, tendo como pilar central a improvisação para contar uma história de maneira coletiva, a medida que problemas são solucionados.

### **3º Estágio**

A partir de tantas avaliações positivas no estágio anterior, percebi que o RPG não está longe de ser uma metodologia viável para o ensino teatral, embora tenha apresentado algumas complicações no caminho. Em prol de investigar outras rotas na aplicabilidade do RPG no ensino teatral e de suas semelhanças com a metodologia de Ryngaert (2009) e Slade (1978) – destacando que ainda não tinha conhecimento sobre o drama como método de ensino de Cabral (2006) – parti então para o meu terceiro estágio obrigatório, agora sob a orientação do professor Marcelo Brazil. Em busca de uma melhor exatidão para o aprimoramento da experiência, mantive-me na mesma escola, Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas. Desta vez, assumindo turmas do 1º ano A, B, C, D e 2ª Etapa AC e BC - turmas especiais que incorporam em sua grade curricular assuntos dos 1º e 2º ano do ensino médio simultaneamente, tendo como carga horária 2 aulas por semana para tais turmas.

Meu plano de curso se manteve semelhante, dividi o processo em três momentos. No primeiro momento, abordei de forma teórica os conceitos de jogo dramático, improvisação e RPG. No segundo momento, parti para algumas práticas de um jogo de improvisação com o objetivo de trabalhar o foco e a conexão entre os alunos. O jogo ocorreu da seguinte forma: os jogadores se sentaram em roda e definimos a ordem de participação. O primeiro jogador iniciou a narração de uma história e, ao meu comando – marcado por uma batida de palma –, o jogador seguinte deu continuidade à narrativa. O processo seguiu dessa maneira até que todos tivessem participado. O ritmo precisava ser ágil e a ideia era manter a espontaneidade,

sempre garantindo a coerência com o que havia sido dito anteriormente. Esta etapa se mostrou desafiante em algumas turmas por conta da natureza tímida de alguns alunos e o medo de fazer errado. Nesses casos, tentei incentivar a imaginação dos alunos através de perguntas, fazendo questionamentos sobre os eventos daquele mundo que estavam sendo criados por eles. Dessa forma, consegui incentivar os alunos a aprofundarem suas narrativas, adicionando mais camadas e detalhes ao que estava sendo criado. Cada turma desenvolveu histórias completamente distintas entre si: uma elaborou um atentado ao presidente durante uma negociação diplomática; outra construiu um universo de fantasia, onde criaturas sombrias sobrevoavam um céu rubro e destruíam castelos; enquanto outra deu continuidade a uma trama ambientada em uma briga de bar.

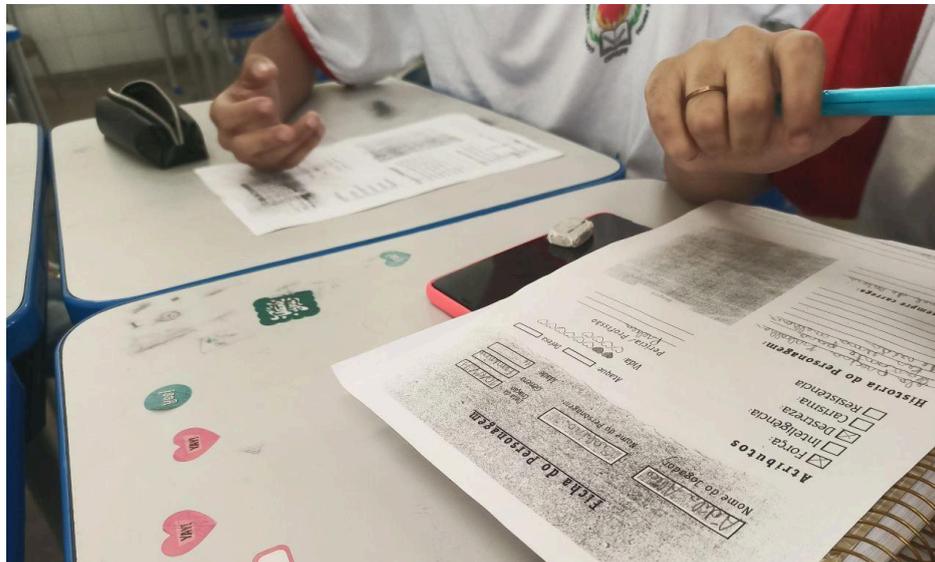
No terceiro momento, segui para o jogo dramático mesclando com o RPG. Neste terceiro momento algumas abordagens se fizeram distintas do estágio anterior, pois aqui optei por não fazer divisões de grupos pequenos, buscando incentivar cenas em que toda uma turma participasse simultaneamente. Nas turmas do 1º ano A, C e D, em vez de utilizar o contexto histórico abordado nas aulas de História para a construção dos cenários, optei por trabalhar com a mitologia grega, tema previamente apresentado pelo meu supervisor técnico. Já nas turmas da 2ª Etapa e 1º ano B, procurei explorar algumas premissas de manifestações culturais sergipanas devido a proximidade com a semana do folclore.

1º ano A, C e D	O mito de Deméter e Perséfone
1º ano B, 2º Etapa AC e BC	O conflito entre Lambe Sujo e Caboclinhos

Para facilitar o processo da criação dos personagens, desta vez, decidi entregar aos alunos um modelo de ficha de personagem simplificada, desenvolvida por mim, baseadas em algumas mecânicas do RPG. Posso dizer que isso surtiu efeito, pois tornou a dinâmica mais lúdica e palpável para os alunos. Nesta ficha, o aluno precisaria escolher dois atributos entre: força; inteligência; destreza; carisma e resistência. O intuito destes atributos era trazer um maior desafio para as tomadas de decisões espontâneas dos alunos. Por exemplo, aqueles que tivessem assinalado força, precisariam buscar soluções para os problemas nos quais sua força se destacasse; o mesmo ocorreria para os demais atributos. Já o atributo de resistência estava atrelado a uma mecânica exclusiva das cenas de combate (ataque ou defesa). Caso o aluno

assinalasse essa opção, ele teria vantagem (ter dois dados ao invés de um) em possíveis rolagens de dados.

Figura 4: Preenchimento das fichas durante o 3º estágio



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023, Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

Nas fichas, também delimito um espaço para que o jogador criasse com mais detalhes uma narrativa sobre a vida do personagem, considerando o contexto que estava inserido, definindo seu temperamento, sua profissão e suas motivações. Através dessas fichas, quis dar identidade aos personagens para que, durante o processo, os alunos construíssem uma narrativa coesa, além de também promoverem certo engajamento e imersão ao terem uma base estruturada.

Figura 3: Ficha do personagem

**Ficha do Personagem**

Nome do Jogador:  Nome do Personagem:  Data da Criação:  /  /

Gênero:  Idade:

**Atributos**

Força:

Inteligência:

Destreza:

Carisma:

Resistência:

Ataque:  Defesa:

Vida:

Perícia/ Profissão

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Historia do Personagem:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Objeto que sempre carrega:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Armas:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Imagem



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023, Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

Algumas mediações foram necessárias e, por conta disso, notei que era melhor explicar o jogo apenas jogando, ao invés de perder tempo explicando regras. Esta etapa demandaria tempo, pois se trata de um processo metodológico que exige continuidade. A ideia era que, em uma aula, eu introduzisse a história através do jogo. Na seguinte,

desenvolvêssemos, e, em outra, concluíssemos, garantido uma construção gradual e estruturada.

Entretanto, a execução plena do meu plano de curso se tornou inviável por motivos de força maior ocasionada pelo colégio, como, por exemplo, uma semana de simulados que não constava no cronograma atualizado, liberação prematura dos alunos inviabilizando o cumprimento das aulas que estavam no último horário da grade, além de cancelamentos de aulas devido a casos de atentados em escolas da região durante o período do estágio.

Diante dos “buracos” existentes entre uma aula e outra, percebi que seria complicado manter a continuidade do jogo estabelecido e criado pelos alunos. Por este motivo, comecei a desenvolver *One shots* – termo citado anteriormente para designar a campanhas de RPG que começam e terminam na mesma sessão – com os alunos, mesclando, em algumas turmas, com o tema de um jogo popular denominado *A Cidade Dorme*, sendo este um jogo de dedução social no qual o objetivo é descobrir quem são os vilões escondidos entre os cidadãos.

O jogo Cidade Dorme, conhecido também como; Vila Dorme, Noite na Vila, ou Máfia é um jogo clássico, que possui diversas versões e adaptações. Esse jogo é similar ao jogo Detetive. O jogo em si conta com figuras como; Narrador, Assassino, Detetive, Anjo e os Cidadãos da cidade. Em roda, o Narrador distribui os personagens aos participantes com a cidade dormindo, o Narrador pede para o Assassino acordar e apontar para sua vítima que será morta, depois pede para o Anjo acordar e salvar alguém. Por último, o Narrador pede para o Detetive investigar alguém. Após algumas rodadas, o jogo vai se desenrolando até que o Detetive descobre quem é o Assassino da cidade. (Fábrica de Cultura, 2022. s.p)

Entretanto, como eu estava entrelaçando a premissa do RPG aos jogos dramáticos, incentivei que os alunos criassem os próprios enredos, criassem fatos para aquela história gerando assim uma trama complexa no qual existiam vários moradores de uma cidade, cada um com seu interesse, profissão, amigos e inimigos. Alguns, criando álibis e outros se perdendo em suas próprias mentiras, transformando o jogo em uma criação narrativa coletiva, na qual quem perdia era quem não conseguisse manter uma coerência com a história criada. A seguir, descreverei de maneira mais detalhada a minha experiência com algumas turmas.

## 1º Ano D - Procura-se Deméter

Nesta turma, cinco encontros foram feitos. Nas primeiras duas aulas, detive-me em conhecer a turma e explorar os jogos de contação de história em grupo como expliquei anteriormente. Os alunos se mostraram abertos e intrigados com a proposta, mas como alguns estavam tendo dificuldade para entender a minha proposta para as próximas aulas e, como as fichas funcionariam, eu decidi fazer uma breve demonstração em sala.

Organizados os alunos em roda, eu os orientei que quando eu apontasse aleatoriamente para um aluno ele entraria no jogo. Em seguida, comecei a caminhar pelo centro da roda narrando um contexto sobre uma casa abandonada no meio de uma floresta no qual estava se aproximando da cabana um homem que aparentava segurar uma espingarda. Alterando minha expressão corporal, eu me aproximei de um aluno e disse “*moço da espingarda, pode me ajudar? O carro do meu pai quebrou no meio da estrada.*” Imediatamente o aluno sabia que tinha entrado no jogo, então, começaram as interações, cada um buscando entender seus personagens e suas intenções.

Em dado momento, o homem de espingarda que agora se apresentava como Ricardo, seguiu minha personagem até o suposto carro, no qual se encontrava minha família. À medida que eu apresentava minha família, eu ia puxando novos jogadores para a cena. Busquei incentivar os alunos a conduzirem a trama ali no centro do círculo, alguns ficaram mais retraídos e, a princípio, resistiram, outros se prontificaram sem eu sequer pedir. O jogador que começou a interpretar meu pai começou a criar a situação de desconfiança com o homem armado até que tudo se tornou uma confusão em cena na qual cada membro da família estava com medo de serem atacados pelo Ricardo. Outros personagens foram sendo acrescentados na narrativa como, por exemplo, um ciclista, uma fugitiva de uma clínica e policiais. A situação foi se intensificando à medida que os alunos iam acrescentando novas camadas à trama. No entanto, percebi que a tensão estava crescendo em demasia e, para manter o controle da atividade, sugeri uma reviravolta: “um barulho súbito na floresta interrompeu a discussão” a reação de surpresa e receio dos alunos deixou claro que eles estavam imersos na história.

Aproveitei a oportunidade para encerrar a cena de forma aberta, questionando-os sobre o que eles fariam a seguir e como se sentiam em relação ao que havia acontecido. Os mesmos alegaram estarem ansiosos para continuar o jogo na próxima aula e destacaram o fato de ficarem imersivos sem perceber. Como eles se empenharam nessa narrativa, concordei que iríamos tomar esse enredo. Entretanto, não foi possível realizar o nosso encontro por duas semanas, o que acabou quebrando a conexão construída com os alunos.

Percebendo que outras interrupções no progresso poderiam ressurgir, alterei o planejamento de um enredo que necessita de continuidade para a execução de *One shots*, desta maneira teríamos início, meio e fim da história na mesma aula. Propus, então, que eles retomassem as fichas dos personagens que haviam criado com base no tema escolhido para o pano de fundo da trama: Mitologia grega. O gatilho narrativo abordava o sumiço da deusa da agricultura, Deméter. Em seguida, dividi a turma em três núcleos no qual eventualmente eles se encontrariam. Em um núcleo estava os guardas da cidade, em outro existiam camponeses que estavam sofrendo com a terra infértil e o outro núcleo se tratava de viajantes. Após a divisão da situação inicial: a cidade de Atenas estava mergulhada em caos. Sem Deméter, as plantações haviam secado, a fome se espalhava e os deuses do Olimpo pareciam silenciosos diante do sofrimento dos mortais. Cada grupo recebeu um objetivo específico para iniciar sua jornada.

Os guardas haviam recebido a missão de investigar o desaparecimento da deusa. Os camponeses, por sua vez, estavam desesperados por conta de suas colheitas destruídas e precisavam encontrar um meio de sobrevivência. Já os viajantes, vindos de terras distantes, trazia um rumor de que Deméter havia sido vista pela última vez nas profundezas de uma caverna sagrada, no entanto sabiam também que algum animal feroz espreitava o lugar. Alguns alunos, mais tímidos, quiseram recusar sua participação no jogo, então, propus o seguinte: Eles entrariam em cena para interpretar papéis pontuais para prosseguir o curso da narrativa. Por exemplo, em determinado momento, um dos guardas quis fazer uma oração a uma divindade para pedir orientação sobre como prosseguir a investigação. Diante disso, pedi para que um dos alunos tímidos fizesse aquela divindade naquela situação e desse uma resposta para a oração. Obtivemos assim algumas respostas variadas como *“tá sem sorte irmão ou tô sabendo de nada não, vou perguntar a Zeus”*. Isso gerou certo alívio cômico durante a narrativa, e por conta disso os personagens buscavam sempre estar interagindo com essas divindades.

A mim atribui o papel de uma vendedora de maçãs que sempre tinha uma fofoca para dar. Dessa forma, eu poderia impulsionar a narrativa caso alguns alunos entrassem em um impasse na narrativa ao mesmo tempo em que eu juntava os núcleos, como, por exemplo: Um dos camponeses chegaram na cidade para obterem ajuda, eu me aproximei os guiando até minha barraca de maçãs, ele então comentou que estava passando por problemas. Somente então, a partir de sua interação, pude sugerir que o mesmo procurasse ajuda com a guarda. Quando os guardas começaram a investigar a cidade, a mesma personagem foi utilizada para

indicar que um grupo de viajantes estava pela cidade e que estavam comentando sobre uma deusa escondida.

Os alunos conduziram a narrativa com criatividade. Em dado momento me peguei mais assistindo as cenas geradas por eles do que auxiliando na narrativa. Alguns guardas e camponeses começaram a se revoltar contra os deuses por conta de sua apatia à situação caótica no mundo, entrando em um debate interno: deveriam realmente se rebelar contra os deuses ou tentar uma aliança com os viajantes? Enredos paralelos também foram surgindo, como, por exemplo, um dos viajantes que se revelou ser um ladrão e tentou furtar a espada de um guarda, o que só corroborou para a desconfiança. Uma das camponesas estava grávida, o que gerou cenas cômicas e também energéticas, quando ela alegou que precisava comer maçãs de graça, ou quando começou a ter contrações esporádicas. Isto corroborou para a situação se tornar mais urgente.

Ao fim, os núcleos chegaram em um consenso de seguirem juntos para a caverna para tentarem encontrar Deméter em busca de resolver os problemas agrários. Ao encontrarem com a mesma, solicitei que um dos alunos que estava sentado a interpretasse e, então, narrei o cenário que os personagens estavam agora inseridos: vocês adentram à caverna escura e úmida, ao seguirem um caminho estreito começam a sentir um cheiro de queijo e manteiga derretida, no fundo da caverna vêm uma enorme árvore com vários potes de mel pendurados, vocês também avistam a deusa deitada em um dos galhos da árvore.

Os personagens e a deusa entraram em uma discussão acalorada, pois haviam descoberto que Deméter não estava em perigo, só queria tirar Férias Divinas e que a criatura que circulava nas redondezas se tratava de seu bichinho de estimação. Depois da revolta inicial com a deusa, os camponeses tentaram fazer uma negociação com a deusa, depois de alguns minutos de interação, Deméter disse que só voltaria ao trabalho se eles trouxessem um vinho bom. Pedi, então, para os alunos pegarem suas garrafinhas d'água para simbolizar garrafas de vinho. Depois da “degustação”, a deusa disse que voltaria ao trabalho e, então, a sessão se encerrou.

Na aula seguinte, conversei com os alunos para ter o ponto de vista deles a respeito da experiência. Todos acharam diferente e divertido, pois conseguiram sair da rotina, alguns falaram que ficaram perdidos em certas situações e, por isso, ficavam um pouco mais calados, no entanto quando perceberam que a história só iria caminhar se eles interagissem, começaram a explorar as interações com os outros jogadores. Outro aluno, um dos tímidos, alegou que gostou muito de assistir e que achou legal a forma como participou interpretando uma das divindades. Acredito que, como no RPG, no qual um dos objetivos principais é a

diversão entre amigos, acredito que assim deve ser na sala de aula de certa maneira. O aluno se negar a estar no centro da cena não é sinônimo de desrespeito ou negação ao aprendizado. Na verdade, vi aqui uma oportunidade de explorar um formato diferente no enredo. Ou seja, ao não forçar a participação do aluno e, sim, oferecer-lhe um novo caminho, ele ficou mais receptivo ao jogo e pôde se divertir no processo.

### **Reflexão sobre as semelhanças da experiência com as metodologias que se fundamentam na dramatização**

Neste estágio optei por não dividir a turma em grupos, como fiz no estágio anterior, mas sim em núcleos que eventualmente se encontrariam. Essa escolha me permitiu mediar com mais eficácia a participação dos alunos — ora jogando junto, ora apenas observando os desdobramentos — conforme propõem Ryngaert (2009), embora aqui não existisse o interesse do desenvolvimento da linguagem cênica.

Para a criação dos personagens, utilizei fichas individuais para cada aluno, desta vez adicionando elementos inspirados no RPG, como a escolha de atributos e o desenvolvimento de um "*background*". Este último dialoga com a ficha de identidade do método de Ryngaert (2009), que, nesta etapa de construção do personagem, auxilia os jogadores a "atribuir voluntariamente ao seu personagem dados biográficos ou anedóticos que lhe dizem respeito como pessoa." (Ryngaert, 2009, p. 162)

Retrospectivamente, percebo também que incorporei alguns dos status e funções do professor-personagem descritos por Cabral (2006) em minha prática. Um exemplo disso é a figura da vendedora de maçãs, que, embora ocupasse um status inferior (como simples vendedora ambulante), exercia a função de introduzir informações e obstáculos a serem resolvidos. Essa estratégia permitia que o grupo tomasse decisões de forma autônoma, ao mesmo tempo em que me possibilitava intervir organicamente, auxiliando os alunos caso a história perdesse o ritmo.

### **2º Etapa AC- Cidade do Mistério**

Nesta turma, o processo foi similar, mas seguimos para contextos diferentes na narrativa. Exploramos um ambiente conflituoso no folclore dos Lambe Sujos e Caboclinhos ao passo que fizemos uma releitura dessa manifestação popular da cidade de Laranjeiras/SE. Aqui, apenas quatro encontros foram possíveis de se realizarem. No segundo encontro, conseguimos preencher as fichas e dar início ao Jogo Dramático (aqui eu ainda tinha o intuito

de utilizar o processo mais longo). Com base no gatilho narrativo, a história se desenrolaria em uma cidade dividida em duas facções rivais, constantemente em conflito por território. A tensão entre os grupos se intensificou quando a filha do líder dos Caboclinhos desapareceu misteriosamente. Dividi então a turma em três núcleos: família caboclinhos, família lambe sujo e os policiais. Assumi o papel de um policial e pedi para outros dois policiais tomarem a frente de um interrogatório. Desta forma, cada membro foi sendo inserido na trama ao passo que adicionava detalhes e camadas a ela.

Primeiro, tivemos o depoimento do pai, que alegou que sua filha havia sumido a dois dias, deu também detalhes sobre a rotina familiar e o motivo de achar que o criminoso havia sido alguém do grupo do Lambe Sujos, alegando que havia visto um dos membros nas redondezas na madrugada que ocorreu o incidente. Para a maioria dos fatos dito por eles eu tomei como um fato para a história, mas para lidar com acusações diretas como esta, eu me utilizei da mecânica de probabilidade com os dados do estágio anterior. Então, solicitei que a pessoa rolasse o dado apenas para mim e para quem o acusou. Dessa forma, se ele fosse inocente e confirmasse a versão do pai acusador acabaria entrando para o quadro de suspeitos. Esta medida fez com que eles ficassem mais atentos ao que cada personagem dizia.

Posteriormente, peguei o depoimento de alguns empregados e amigos da família e, por fim, parti para o lado acusado (Lambe Sujos). Estes, por sua vez, alegaram inocência e disseram que os outros estavam mentindo e que a filha Caboclinhos não havia sumido. As perguntas eram simples, como por exemplo *qual o seu nome? Onde você estava no dia? Tem algum suspeito em mente?* Esta parte demorou um pouco por conta da quantidade de alunos. Então, após o interrogatório, a sessão foi encerrada com o intuito de dar continuidade na próxima aula. Entretanto, isso foi inviabilizado porque acabamos ficando sem duas semanas de aula. Diante disso propus um novo começo com um contexto diferente, mas agora me utilizando da mecânica de Jogo Cidade Dorme.

Após organizarmos a turma em roda, distribuí as fichas entre os alunos. Cada ficha designava um papel específico: dois assassinos, um investigador, um médico e os demais como cidadãos. Em seguida, dei início à dinâmica. Pedi para que todos abaixassem a cabeça e fechassem os olhos, enquanto caminhava ao redor do círculo. Primeiro, sinalizei para que os assassinos levantassem a cabeça e escolhessem uma vítima, após o que deveriam voltar à posição inicial. Depois, chamei o médico para escolher alguém para salvar (caso escolhesse uma das vítimas, essa pessoa sobreviveria). Por fim, o investigador indicava uma pessoa para descobrir se era ou não um assassino. Nesta rodada, ele identificou um inocente, informação que poderia ser utilizada no desenrolar da cena dramática. Para finalizar a preparação, toquei

a cabeça das vítimas para sinalizar que estavam mortas e, assim, não poderiam mais interagir quando o jogo começasse.

Com os olhos ainda fechados, introduzi o contexto narrativo: *Vocês são moradores de uma pequena cidade. Alguns estão satisfeitos com a vida pacata, enquanto outros sentem o peso da monotonia e a falta de perspectivas. No entanto, essa tranquilidade foi abalada quando, nesta manhã, dois corpos foram encontrados à beira do rio. Agora, vocês precisam descobrir quem são os assassinos antes que se tornem as próximas vítimas. A perícia indicou que o crime ocorreu às 23h. Onde e o que vocês estavam fazendo nesse horário?*

A partir desse momento, todos foram convocados para uma reunião em um auditório fictício da cidade. Cada aluno era livre para improvisar e defender sua versão dos fatos, com o objetivo de identificar os assassinos. O investigador foi o primeiro a se manifestar, revelando sua identidade e alegando a inocência de outro participante. No entanto, para aprofundar o drama e evitar que o jogo se baseasse apenas nas regras, solicitei que justificasse sua afirmação dentro da narrativa. Ele, então, criou um alibi, afirmando que sabia da inocência da personagem porque ela estava trabalhando em um hospital no momento do crime.

Os alunos passaram a elaborar seus próprios álibis, construindo justificativas para seus paradeiros no horário do assassinato. Para tornar a cena ainda mais dinâmica, acrescentei pequenos fragmentos de informação aos jogadores, como lembranças de momentos suspeitos. Por exemplo, em determinado momento, revelei a um dos cidadãos que ele havia visto uma silhueta alta se movendo em um beco naquela noite. Esse aluno, então, poderia apontar qualquer pessoa da roda como suspeito, obrigando-a a justificar sua presença no local. Esse mecanismo gerou um efeito dominó de improvisações. Para instigar ainda mais a investigação e auxiliar os alunos a chegarem na conclusão do caso, adicionei outro fragmento de informação: revelei que cinco pessoas possuíam desavenças com uma das vítimas e em seguida, citei os nomes desses indivíduos. Entre eles estavam os dois assassinos.

Figura 6: Jogo dramático - reunião da cidade para encontrar os assassinos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023, Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas

A partir dessa revelação a dinâmica tomou um rumo mais intenso, os alunos começaram a discutir entre si, levantando hipóteses sobre a inimizade e buscando contradições nos depoimentos. O jogo acabou se transformando em um debate caloroso no qual quem acabava sendo preso eram aqueles que não mantinham a sua própria narrativa sem contradições. Alguns alunos tiveram certa dificuldade em usufruir da liberdade da improvisação. Então, quando percebia que alguém estava calado, eu começava a fazer perguntas fechadas e simples, como, por exemplo, que roupa ele estava vestindo no dia, a que horas ele havia ido dormir, se tinha tomado café em casa ou não. Desenvolver e estimular esses detalhes podem contribuir para a imersão dos alunos, possibilitando desta forma o jogo dramático. No fim, a atividade estimulou a argumentação e a criatividade dos alunos, promovendo uma experiência imersiva e colaborativa. Os alunos ficaram animados para jogar novamente e me solicitaram jogar durante um horário vago que eles tiveram. Isso, de certa forma, encheu meu coração e me fez acreditar que eu estou no caminho certo na licenciatura e na minha pesquisa.

### **Reflexão sobre as semelhanças da experiência com as metodologias que se fundamentam na dramatização**

Nesta turma, o contexto em que os alunos foram inseridos teve como base a releitura de uma manifestação folclórica — os Lambi-Sujos e Caboclinhos — com o objetivo de

aproximar a proposta da realidade de alguns estudantes. Essa abordagem dialoga com a metodologia de Slade (1978) voltada para crianças maiores, que busca transmitir valores culturais por meio do brincar, como também se aproxima da visão de Cabral (2006), ao proporcionar um aprendizado interativo, seja ele voltado para o eixo curricular ou não.

Por se tratar de um contexto investigativo, retomei a prática do interrogatório para estabelecer os personagens, o que se aproxima do método de entrevista proposto por Rynngaert (2009). Embora as fichas já tivessem sido criadas pelos alunos, é na ação que os personagens realmente ganham vida e se desenvolvem.

Já ao analisar retrospectivamente a adaptação do jogo "A Cidade Dorme", mesclado à dramatização inspirada no RPG, percebi uma semelhança significativa com o drama descrito por Cabral (2006). Cada personagem recebeu uma ficha com funções específicas a serem desempenhadas, que orientavam suas interações ao longo do jogo. Essa abordagem se alinha à proposta de Cabral (2006, p. 24 - 25), ao citar Dorothy Heathcote sobre as nove formas de enquadramento situacional, nas quais papel e função são distintos, visto que cada função pode gerar uma variedade de papéis.

Nesta segunda proposta de jogo, embora eu não tenha participado como personagem, atuei como narradora — assim como ocorre no RPG —, adicionando obstáculos à narrativa para que os alunos desenvolvessem e resolvessem. Essa dinâmica acrescentava camadas à trama construída por eles. Essa função também pode ser observada nas metodologias de Cabral (2006), ao definir que o professor, no drama como método de ensino, "assume papéis e/ou personagens em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes" (Cabral, 2006, p. 19).

## Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, busquei, inicialmente, apresentar os conceitos metodológicos de Viola Spolin (2008), Jean-Pierre Ryngaert (2009), Peter Slade (1978) e Beatriz Cabral (2006), traçando um paralelo entre suas semelhanças e diferenças. Em seguida, apresentei o jogo *Role Playing Game* (RPG), com o objetivo de promover um diálogo crítico entre os fundamentos dessa prática e as abordagens pedagógicas do ensino de teatro, sobretudo, aquelas baseadas na dramatização. A partir dessa análise, foi possível identificar tanto os pontos de convergência, quanto os de distanciamento entre essas práticas e o universo do RPG.

Por fim, relatei minha experiência em dois estágios, nos quais busquei refletir, de forma retrospectiva, sobre as semelhanças entre minha prática experimental com o RPG e as metodologias teatrais propostas por Slade (1978), Ryngaert (2009) e Cabral (2006).

Embora o RPG tenha surgido com fins essencialmente voltados ao entretenimento, sua estrutura narrativa, dinâmica colaborativa e caráter interpretativo o inserem em um território fértil para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais — como empatia, imaginação, criatividade e tomada de decisões — aproximando-se, especialmente, da proposta de Slade, que valoriza a expressão subjetiva da criança e o jogo espontâneo como motores do desenvolvimento.

No campo educacional, o RPG revela-se adaptável como metodologia ativa de ensino, com potencial para promover aprendizagens significativas. Nesse sentido, aproxima-se da proposta de Cabral em sua obra *Drama como método de ensino* (2006), que articula o drama como ferramenta pedagógica voltada à ressignificação de conteúdos e ao protagonismo do aluno. Já a estrutura ficcional compartilhada e a construção coletiva da narrativa fazem do RPG um território de convergência com todas as metodologias analisadas, pois todas, à sua maneira, valorizam a imersão em universos simbólicos como forma de compreensão e reelaboração da realidade.

Ryngaert, por sua vez, destaca-se pela intencionalidade cênica e pelo rigor na construção dramaturgica, o que oferece ao RPG um referencial importante para pensar a organização estética e expressiva dos jogos narrativos, especialmente em contextos mais performativos ou híbridos entre jogo e espetáculo.

A teoria foi complementada com a experiência quando busquei possíveis mesclas das metodologias de Slade (1978) e Ryngaert (2009) com elementos do RPG durante meus estágios, encontrando possibilidades de mediação, intervenção e estruturação nesta

modalidade, não apenas como um jogo, mas como uma linguagem que pode ser apropriada de forma crítica e criativa em ambientes pedagógicos, mantendo sua essência lúdica e, ao mesmo tempo, abrindo-se ao potencial transformador da educação.

Por se tratar de uma experimentação, enfrentei nos estágios alguns desafios comuns ao mestre de RPG — entre eles, permitir que cada jogador criasse seu próprio *background* com base apenas em um contexto histórico geral. Essa liberdade criativa, embora possível, dificultou posteriormente a conexão entre personagens muito distintos dentro de uma narrativa única. Nesse sentido, atribuir funções a partir do contexto, como ocorrido durante a adaptação do jogo “A cidade dorme”, mostrou-se um recurso valioso para aplicação em sala de aula. Ainda assim, acredito que o processo de criação autônoma dos personagens também se revela essencial, pois durante minhas práticas em sala de aula e como jogadora e mestra/narradora de RPG, observei que a construção do personagem gera um vínculo íntimo e relacionável com o jogo, o que estimula o engajamento e a predisposição para participar do mesmo. Isto me estimula a encontrar e, possivelmente, desenvolver um meio termo na criação de personagem e no pré estabelecimento da função que eles exercerão dentro da narrativa.

Ao entrar em contato com a metodologia de Beatriz Cabral, apresentada em *Drama como método de ensino* (2006), e analisando retrospectivamente, percebi que diversos elementos de sua proposta dialogavam diretamente com minha experiência na articulação entre metodologias teatrais e o RPG. Essa aproximação ampliou minhas perspectivas e revelou novas possibilidades de práticas pedagógicas — as quais pretendo aprofundar futuramente em minha pesquisa de mestrado —, agora também fundamentadas na abordagem de Cabral, com o objetivo de integração do RPG ao ambiente escolar, conciliando a liberdade criativa do jogo com objetivos formativos claros, inserindo também, aos poucos, o desenvolvimento da linguagem cênica, a partir de uma mediação consciente e crítica por parte do educador.

No aprofundamento da presente pesquisa, ao entrar em contato com o grupo *Critical Role* e analisar o desenvolvimento do projeto *Ordem Paranormal*, identifiquei um ponto de convergência ainda pouco explorado — mas também promissor para investigações futuras — o RPG e o teatro contemporâneo, especialmente no que diz respeito às suas estruturas narrativas e formas de expressão performativa.

A respeito dos resultados do uso do RPG obtidos durante o estágio - mesmo com vários contratempos - foram bastante positivos. O primeiro contato com os alunos despidos do rigor delimitante entre professor e aluno foi imprescindível para nos conectarmos em uma

mesma frequência. O jogo mesclado com as rolagens de dados do RPG trouxe um ânimo diferente aos alunos, os empolgaram e os deixaram ainda mais curiosos devido ao grau de imprevisibilidade dos resultados, o que desencadeou reviravoltas intensas. A adição das mecânicas de combate dialogaram com impulsos energéticos e violentos de alguns alunos de maneira segura, além de alimentar ainda mais a criatividade e o lúdico dos jovens ao passo que traz referência aos jogos de videogame presentes no cotidiano dos jovens na sociedade contemporânea.

Diante disso, reafirmo o caráter exploratório desta pesquisa, que pretende servir como base para investigações futuras. Meu objetivo é aproximar o ensino de teatro das linguagens e culturas dos jovens, reconhecendo que, assim como o teatro se reinventa constantemente para dialogar com seu público, a prática pedagógica também deve se atualizar para ser significativa. Busco, portanto, romper com a percepção do teatro como uma arte distante e de difícil acesso para o público jovem, propondo caminhos que tornem essa linguagem mais próxima, envolvente e acessível dentro e fora do contexto escolar.

## Referências

AGÊNCIAS EXPERIMENTAIS DE JORNALISMO. **RPG mais assistido da Twitch é brasileiro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

Disponível em:

<https://agemt.pucsp.br/noticias/rpg-mais-assistido-da-twitch-e-brasileiro>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRAGANÇA, Lissa Aryadne Santos. **O uso do RPG no ensino de teatro: um relato de experiência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas, Brasília, 2017.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec; Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro).

CARLIM, Victor Emanuel; OLIVEIRA, Livia Sudare de; ROSSETO, Robson. **O drama e os jogos eletrônicos no contexto pedagógico do Ensino Médio**. *ouvirOUver*, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 451–465, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/52498>. Acesso em: 13 mar. 2025

CRITICAL ROLE. **Critical Role – Official Website**. Disponível em: <https://critrole.com/>. Acesso em: 6 maio 2025. (Tradução automática do navegador).

DAMACENA, Janary. **One Shot: aventuras para encontros de RPG**. D30 RPG, Brasília, 26 set. 2011. Disponível em: <https://d30rpg.com.br/2011/09/como-fazer-aventuras-para-encontros-de-rpg/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FÁBRICA DE CULTURA. **Atividade de Jogo - Cidade Dorme**. Fábrica de Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.fabricadecultura.org.br/jogo-cidade-dorme>. Acesso em: 27 fev. 2025.

JACKSON, Steve. **GURPS: módulo básico**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

JAMBÔ EDITORA. *Ordem Paranormal – Quadrinhos*. Disponível em:

<https://jamboeditora.com.br/categoria/quadrinhos/ordem-paranormal-quadrinhos/>.

Acesso em: 6 maio 2025.

LANGE, Rafael; SVALDI, Guilherme Dei et al. **Ordem Paranormal RPG**. Porto Alegre: Jambô, 2022. 320 p. il.

LOPES, Joana. **Pega-teatro**. Bragança Paulista, SP: Editora Urutau, 2017.

LOUREIRO, Juliano. **O que é um Graphic Novel? Entenda e veja alguns exemplos**. Livro Bingo, 6 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.livrobingo.com.br/o-que-e-um-graphic-novel>. Acesso em: 6 maio 2025

MUNDO DAS TREVAS. **O que é RPG?** 2014. Disponível em:

<https://mundodastrevas.com/pages/o-que-e-rpg>. Acesso em: 16 jan. 2025.

OLIVEIRA, Andrielle Alcântara. **Relatório de II Estágio Supervisionado**.

Orientação: Márcia Baltazar. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1FVS0LDmKp8JAso6-eNM5Sv1DOJFgGkXt/view?usp=sharing> Acesso em: 28 maio 2025.

OLIVEIRA, Andrielle Alcântara. **Relatório de III Estágio Supervisionado**.

Orientação: Marcelo Brazil. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2023.

Disponível

em: [https://drive.google.com/file/d/1kSVGH7XFF74J-UQzANCIDaUN2N\\_1yxGO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1kSVGH7XFF74J-UQzANCIDaUN2N_1yxGO/view?usp=sharing). Acesso em: 28 maio 2025.

ORDEM PARANORMAL WIKI. *Ordem Paranormal Wiki*. Disponível em:

[https://ordemparanormal.fandom.com/wiki/Ordem\\_Paranormal\\_Wiki](https://ordemparanormal.fandom.com/wiki/Ordem_Paranormal_Wiki). Acesso em: 6

maio 2025.

PEIXOTO FILHO, Cláudio Baixo; ALBUQUERQUE, **Rafael Marques de. Notas sobre a história dos RPGs (Role Playing games) de mesa brasileiros.** Projética, Londrina, v. 12, n. 3, p. 300-324, 2021.

PRIME VIDEO BRASIL. **A Lenda de Vox Machina – Temporada 2 | Trailer Oficial | Prime Video.** YouTube, 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-6KyeDi-7g>. Acesso em: 6 maio 2025.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para desembaraçar os fios.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>. Acesso em: 16 jun. 2024

PUPO, Maria Lúcia. **Prefácio.** In: RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 9 - 18.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:**práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** Tradução de Tatiana Belinky. Direção de edição de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1978

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais : o fichário de Viola Spolin / Viola Spolin;** tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo : Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Coleção Estudos, 62. Direção de J. Guinsburg).

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do Rpg (Role Playing game) na educação escolar.** 2008. Tese (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp/Araraquara, São Paulo, 2008

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WIKIPÉDIA. **Peter Slade**. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Peter\\_Slade](https://pt.wikipedia.org/wiki/Peter_Slade). Acesso em: 27 abr. 2025.

YOUTUBE. **Ordem Paranormal** – Canal oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/@OrdemParanormal>. Acesso em: 6 maio 2025.

YOUTUBE. **Critical Role** – Official Channel. Disponível em: <https://www.youtube.com/@criticalrole>. Acesso em: 6 maio 2025. (tradução automática do navegador).

#### Bibliografia Recomendada

ALAYDE, A.; MORAIS, J. **A concepção do Role Playing Game (RPG) em jogadores sistemáticos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Paraíba, v. 29, n. 4, p. 700-717, 2009.

FORTUNA, T. R. **Formando professores na universidade para brincar**. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOMES, Micael Carmo Côrtes. **Portas entreabertas: em busca de uma educação sensível a partir das imagens, espaços e narrativas com teatro-educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp/Araraquara, São Paulo, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KLIMICK, C.; BETTOCCHI, E. **O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no design**. In: II SIMPÓSIO DO LaRS: ATOPIA, 2003, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

MYERS, G. **Análise da conversação e da fala.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso.** 8. ed. Belo Horizonte: Pontes, 2009.