

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS/UFU

JÚLIA LEÃO SOUZA

DRAMA E ROLE-PLAYING GAME: O QUE AS CRIANÇAS VIVERAM EM 2.170?

UBERLÂNDIA - MG

2025

JÚLIA LEÃO SOUZA

DRAMA E ROLE-PLAYING GAME: O QUE AS CRIANÇAS VIVERAM EM 2.170?

Dissertação apresentada para o Programa de Pós - Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção de grau de Mestre em Artes Cênicas.

Linha de pesquisa 2: Estudos em Artes Cênicas – Conhecimentos e Interfaces da Cena.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729d
2025

Souza, Júlia Leão, 1998-
Drama e *Role-Playing Game* [recurso eletrônico] : o que as crianças
viveram em 2.170? / Júlia Leão Souza. - 2025.

Orientador: Wellington Menegaz de Paula.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5183>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Artes Cênicas. I. Paula, Wellington Menegaz de, 1975-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Artes Cênicas. III. Título.

CDU: 792

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4522 - ppgac@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Artes Cênicas				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico				
Data:	24/02/2025	Hora de início:	19h00	Hora de encerramento:	21:20
Matrícula do Discente:	12212ARC013				
Nome do Discente:	Júlia Leão Souza				
Título do Trabalho:	DRAMA E ROLE-PLAYING GAME: O QUE AS CRIANÇAS VIVERAM EM 2.170?				
Área de concentração:	Artes Cênicas				
Linha de pesquisa:	Estudos em Artes Cênicas: Conhecimentos e Interfaces da Cena				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Perspectivas da abordagem do Drama: docências, redes e navegações				

Reuniu-se virtualmente a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, assim composta: Professores Doutores: Vilma Campos dos Santos Leite (PROFARTES/UFU), Flávia Janiaski Vale (UFGD), Diego de Medeiros Pereira (UDESC) e Wellington Menegaz de Paula (PPGAC/UFU), orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Wellington Menegaz de Paula, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Wellington Menegaz de Paula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2025, às 21:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Campos dos Santos Leite, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 21:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Janiaski Vale, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diego de Medeiros Pereira, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6127086** e o código CRC **D7928046**.

Referência: Processo nº 23117.011963/2025-93

SEI nº 6127086

“[...] precisamos lutar com determinação e de forma intencional para sentir felicidade.
Este é o começo e o fim da história de hoje.”
Kim Namjoon

Essa dissertação é dedicada a minha família.

Jairinho, Dona Helem, Nando e Onofre.

E à minha paixão, Renata.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha mãe querida, Maria, e ao arcanjo que me guia, São Miguel.

Agradeço à minha família por estar comigo não apenas neste processo, mas em todos os momentos da minha vida nesses vinte e seis anos. Aos meus pais, Helem e Jairo, pela benevolência, suporte e dedicação incondicional durante todas as minhas formações acadêmicas e de vida. Meu pai, Jairo, sempre me fez sentir valiosa em todos os âmbitos da vida, enquanto minha mãe, Helem, me ensinou sobre fortaleza e perseverança através da gentileza. Nunca serei capaz de retribuir tudo o que vocês me proporcionam, mas serei eternamente grata e os amarei com todo o meu carinho, para sempre. Todas as minhas conquistas são suas também.

À Renata Paixão, que ouviu todos os meus choros, acolheu minhas inseguranças e recarregou minha bateria sempre que precisei. Sua escuta e acalento me seguraram em momentos desafiadores durante esse processo, ter o seu amor é um presente. Obrigada por me apontar direções diferentes quando não sabia por onde seguir e por vibrar cada ponto final digitado. Sou grata pela encadernação artesanal deste trabalho, que fez com tanto carinho e maestria com suas mãos de fada. Obrigada por estar sempre comigo.

Sou especialmente grata às crianças que fizeram parte deste processo: O., I.V., I.S., M.F. e C. Vivemos uma história juntos que guardarei para sempre em minha memória. Foram meses de encontros, em que pude testemunhar o envolvimento de cada um de vocês, a dedicação e o brilho nos olhos. Esta pesquisa só foi possível porque vocês mergulharam comigo nessa jornada. Agradeço profundamente por compartilharem comigo seu tempo, esforço e carinho por 2.170.

Ao DG por ser o meu primeiro mestre no RPG, e estar disposto a me apresentar a esse mundo de forma tão gentil.

Às minhas queridas amigas:

À Luísa de Angelis, pelo carinho e dedicação na revisão deste trabalho, pelo acolhimento, escuta e pelos necessários puxões de orelha. Você faz parte disso aqui, Lu.

À Georgia Meneses, pelos respiros em meio ao caos. Obrigada Geo, por todas as vezes que tirou um tempo para me acolher, ouvir minhas ideias e me fazer rir.

À Larissa Batalha, que se dispôs a ler este trabalho na íntegra com tanto carinho. Obrigada, Lala, pelo seu tempo e generosidade.

Sou grata por vocês serem quem são e por me permitirem ser quem sou.

À Ben Gracce, por todas as trocas sobre a vida e RPG, mesas mestradas, conversas sobre personagens e narrativas, viagens no jogo e incentivos.

Ao Quintal Flamboyant, lugar que me acolheu e intensificou meu olhar sobre as infâncias. É um privilégio poder presenciar de perto a pedagogia de forma tão sensível. Sou muito grata.

Agradeço ao professor Doutor Wellington Menegaz (Tom) pela orientação neste trabalho e por me acompanhar nos oceanos mais profundos pelos quais já tive a oportunidade de mergulhar, além de me apresentar ao Drama.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), espaço que me acolhe pela segunda vez na minha jornada acadêmica e a FAPEMIG, pelo incentivo financeiro desta pesquisa.

A todos que me apoiaram nesta pesquisa, de alguma forma; sou muito grata.

RESUMO

Esta pesquisa propõe a associação da abordagem do Drama aos mecanismos de jogo *Role Playing Game* (RPG), mais especificamente do sistema *Dungeons & Dragons* (D&D), em uma prática teatral com crianças. O problema desta pesquisa é investigar como as crianças se apropriam das propostas resultantes da associação entre Drama e RPG, na busca de compreender se esta mistura poderia gerar uma participação ativa das crianças envolvidas. Para tanto, foi realizado no segundo semestre de 2022, um processo de Drama intitulado 2.170, que contou com cinco crianças de nove a onze anos. Essa prática aconteceu aos sábados, das 14 às 17 horas, no Bloco 3M, do campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse processo, as crianças foram convidadas a habitar narrativas imaginativas e a construir coletivamente um universo ficcional, assumindo papéis, resolvendo problemas e tomando decisões em um ambiente imaginário e compartilhado. No âmbito teórico, a pesquisa se fundamenta em autores como Cabral (2012), Pereira (2021), O'Neill (2015), Neelands e Goode (1990), e Sarturi (2012), entre outros. O Manto dos Especialistas (MoE), abordagem desenvolvida por Dorothy Heathcote (1995), constitui um eixo importante desta investigação, servindo como base metodológica e estética para a construção do processo. O MoE possibilitou que as crianças se envolvessem de maneira crítica e colaborativa, potencializando a experiência e ampliando sua participação ativa no desenvolvimento das histórias. Por fim, a metodologia da escrita desta pesquisa busca refletir o mesmo caráter processual e orgânico presente no Drama, assim como a narrativa de um processo de Drama, se constrói no encontro entre os participantes, a escrita é aqui apresentada em movimento, revelando suas camadas ao longo do percurso investigativo. Os resultados indicam que a articulação entre Drama e RPG proporcionou um espaço de criação significativo, no qual as crianças não apenas participaram, mas tornaram-se pertencentes nas vivências colaborativas.

Palavras-chave: Drama, *Role-Playing Game* (RPG), Teatro, Crianças, *Live Action Role Play* (LARP) , Processo.

ABSTRACT

This research explores the association between the Drama approach and the Role-Playing Game (RPG), specifically the Dungeons & Dragons (D&D) system, in theatrical practices with children. The central problem of this study is to investigate how children appropriate and engage with proposals emerging from the combination of Drama and RPG, aiming to understand whether this intersection fosters active participation among the children involved. To address this question, a Drama process entitled *2.170* was carried out during the second semester of 2022 with six children aged between nine and eleven. The sessions occurred on Saturdays, from 2 pm to 5 pm, in Block 3M of the Santa Mônica campus at the Federal University of Uberlândia. Throughout the process, the children were invited to inhabit imaginative narratives and collaboratively construct a fictional universe, assuming roles, solving problems, and making decisions within a shared, imaginary environment. The theoretical framework of the study is grounded in authors such as Cabral (2012), Pereira (2021), O'Neill (2015), Neelands and Goode (1990), and Sarturi (2012), among others. Dorothy Heathcote's (1995) Mantle of the Expert (MoE) approach served as a key methodological and aesthetic foundation for this research, enabling the children to engage actively, critically, and collaboratively, thereby enriching their experience and expanding their participation in the narrative development. Finally, the writing methodology mirrors the processual and organic nature inherent to Drama. Just as a Drama process unfolds through the interactions among participants, the writing of this research evolves dynamically, revealing its layers throughout the investigative journey. The results indicate that the integration of Drama and role-playing created a meaningful and creative space where children not only participated but became active collaborators in the shared experience.

Keywords: Drama, Role-Playing Game (RPG), Theater, Children, Live Action Role Play (LARP), Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha de personagem 1	39
Figura 2 - Ficha de personagem 2	40
Figura 3 - D20.....	41
Figura 4 - Dados.....	45
Figura 5 - Ficha de personagem 3.....	54
Figura 6 - Ficha de personagem 4.....	54
Figura 7 - Primeiro vídeo	70
Figura 8 - Cadernos de bordo	70
Figura 9 - Desenho de I.S.....	71
Figura 10 - Desenho de M.F.	71
Figura 11 - Lápis de cor e craft	73
Figura 12 - I.S com caderno de bordo	74
Figura 13 - O. com caderno de bordo.....	74
Figura 14 - M.F com caderno de bordo.....	75
Figura 15 - I.V com seu caderno de bordo.....	75
Figura 16 - Mapa 1.....	76
Figura 17 - Mapa 2.....	77
Figura 18 - Mapa 3.....	78
Figura 19 - Legenda Mapa 3	78
Figura 20 - Registro escrito 1	79
Figura 21 - Registro escrito 2.....	80
Figura 22 - I.S indo para a ilha	81
Figura 23 - O. indo para a ilha.....	81
Figura 24 - Registro escrito 3.....	82
Figura 25 - Registro escrito 4.....	83
Figura 26 - Registro escrito 5	84
Figura 27 - Turi e rato	85
Figura 28 - Desenho de I.S.	85
Figura 29 - Rato de Turi	85
Figura 30 - Bela 1	86
Figura 31 - Bela 2	86

Figura 32 - Fichas	88
Figura 33 - Círculo da vida 1.....	90
Figura 34 - Círculo da vida 2	91
Figura 35 - Crianças fazendo fichas de personagem	92
Figura 36 - I.V	92
Figura 37 - I.S.....	92
Figura 38 - Ficha de personagem 5.....	93
Figura 39 - Ficha de personagem 6.....	94
Figura 40 - Ficha de personagem 7	95
Figura 41 - Registro escrito 3.....	97
Figura 42 - Registro escrito 4.....	98
Figura 43 - Toni.....	98
Figura 44 - Desenho de O.	98
Figura 45 - Registro escrito 6.....	99
Figura 46 - Desenho de I.V	99
Figura 47 - Desenho de I.V	99
Figura 48 - Registro escrito 7.....	100
Figura 49 - Turi.....	100
Figura 50 - Desenho de I.S	100
Figura 51 - Desenho de I.S.....	100
Figura 52 - Atributos.....	102
Figura 53 - Crianças escrevendo seus atributos	103
Figura 54 - Dormindo no CT 1	104
Figura 55 - Dormindo no CT 2	104
Figura 56 - Acordo entre Toni e Anakin.....	105
Figura 57 - Bilhete 1.....	106
Figura 58 - Bilhete 2	106
Figura 59 - Bilhete 3.....	106
Figura 60 - Bilhete 4.....	107
Figura 61 - Treinamento individual	108
Figura 62 - Treinamento coletivo 1	110
Figura 63 - Treinamento coletivo 2.....	110
Figura 64 - Treinamento coletivo 3.....	110
Figura 65 - Registro escrito 8.....	111

Figura 66 - Desenho de C.	111
Figura 67 - Registro escrito 9	112
Figura 68 - Registro escrito 10	112
Figura 69 - Toni	113
Figura 70 - Registro escrito 11	113
Figura 71 - Registro escrito 12	113
Figura 72 - Toni e Anakin	118
Figura 73 - Ficha de personagem 8	120
Figura 74 - Anakin	122
Figura 75 - Crianças e mapa 1	123
Figura 76 - Crianças e mapa 2	124
Figura 77 - Mapa	125
Figura 78 - Bela	126
Figura 79 - Gosma branca	127
Figura 80 - Crianças e mapa 3	127
Figura 81 - Crianças e mapa 4	127
Figura 82 - Crianças e mapa 5	128
Figura 83 - Crianças e mapa 6	128
Figura 84 - Desenho de I.S e O. 1	129
Figura 85 - Desenho de I.S e O. 2	129
Figura 86 - Desenho de I.V, M.F e C. 1	130
Figura 87 - Desenho de I.V, M.F e C. 2	130
Figura 88 - Desenho de I.V, M.F e C. 3	130
Figura 89 - Crianças no laboratório 1	144
Figura 90 - Crianças no laboratório 2	145
Figura 91 - Crianças no laboratório 3	145
Figura 92 - Crianças no laboratório 4	145
Figura 93 - Laboratório 1	146
Figura 94 - Crianças no laboratório 5	146
Figura 95 - Crianças no laboratório 6	147
Figura 96 - Crianças no laboratório 7	147
Figura 97 - Laboratório 2	147
Figura 98 - Laboratório 3	148
Figura 99 - Laboratório 4	148

Figura 100 - Laboratório 5.....	149
Figura 101 - Laboratório 6.....	149
Figura 102 - Laboratório 7.....	149
Figura 103 - Laboratório 8.....	149
Figura 104 - Laboratório 9.....	150
Figura 105 - Registro escrito 13.....	152
Figura 106 - Registro escrito 14.....	153
Figura 107 - Registro escrito 15.....	153
Figura 108 - Crianças.....	154
Figura 109 - Laboratório Kaliope 1	160
Figura 110 - Laboratório Kaliope 2.....	160
Figura 111 - Laboratório Kaliope 3.....	160
Figura 112 - Laboratório Kaliope 4.....	161
Figura 113 - Laboratório Kaliope 5.....	161
Figura 114 - Laboratório Kaliope 6.....	161
Figura 115 - Laboratório Kaliope 7.....	161
Figura 116 - Laboratório Kaliope 8.....	162
Figura 117 - Laboratório Kaliope 9.....	162
Figura 118 - Toni explorando	163
Figura 119 - Bela e Anakin explorando	163
Figura 120 - Carta de Kaliope 1	164
Figura 121 - Carta de Kaliope 2	164
Figura 122 - Elaborando planos	167
Figura 123 - O plano 1	168
Figura 124 - O plano 2	169
Figura 125 - Registro escrito 16.....	170
Figura 126 - Laboratório de Kaliope 10.....	170
Figura 127 - Laboratório de Kaliope 11.....	170
Figura 128 - Laboratório de Kaliope 12.....	171
Figura 129 - Laboratório de Kaliope 13.....	171
Figura 130 - Laboratório de Kaliope 14.....	172
Figura 131 - Laboratório de Kaliope 15.....	172
Figura 132 - Laboratório de Kaliope 16.....	172
Figura 133 - Registro escrito 17.....	173

Figura 134 - Laboratório de Kaliope 17.....	174
Figura 135 - Registro escrito 18.....	175
Figura 136 - Registro escrito 19.....	175
Figura 137 - Registro escrito 20.....	176
Figura 138 - Desenho de O	183
Figura 139 - Testando 1.....	184
Figura 140 - Testando 2.....	184
Figura 141 - Testando 3.....	185
Figura 142 - Registro escrito 21.....	186
Figura 143 - Registro escrito 22.....	186
Figura 144 - Registro escrito 23.....	187
Figura 145 - Testando 4.....	188
Figura 146 - Testando 5.....	188
Figura 147 - Testando 6.....	188
Figura 148 - Testando 7.....	192
Figura 148 - Testando 8.....	194
Figura 150 - Testando 9.....	195
Figura 151 - Registro escrito 24.....	198
Figura 152 - Desenho de I.S.....	199
Figura 153 - O plano em prática 1	200
Figura 154 - O plano em prática 2	201
Figura 155 - O plano em prática 3	201
Figura 156 - Registro escrito 25.....	207
Figura 157 - Registro escrito 26.....	208
Figura 158 - Registro escrito 27.....	208

SUMÁRIO:

INTERLÚDIO N°1 - As baleias choram pelas barbatanas	15
INTRODUÇÃO OU “A BALEIA DESBRAVANDO OCEANOS - O COMEÇO”.....	16
CAPÍTULO I - DRAMA E RPG	23
 1.1 Drama ou Oceano Pacífico	24
 1.2 RPG ou Oceano Atlântico	31
 1.3 Extremo Sul (55° 58' 47" S 67° 17' 21" O¹) ou onde os oceanos se encontram	44
INTERLÚDIO N° 2 - Cartografia Oceânica	61
CAPÍTULO II - 2.170 OU CABO HORN	62
 2.1 O ínicio do fim dos mares	63
 2.2 Primeiro episódio: Vocês aceitam o desafio?.....	68
 2.3 Segundo episódio: O centro de treinamento	101
 2.4 Terceiro episódio: O caminho	114
CAPÍTULO III - O MANTO DOS ESPECIALISTAS EM 2.170 ou A BALEIA E FILHOTES EM DIREÇÃO ÀS PROFUNDEZAS.....	132
 3.1 O Manto dos Especialistas	133
 3.2 A visita ao Laboratório.....	143
 3.3 Quarto episódio: A criação de vacinas	151
INTERLÚDIO N° 3 - Pique-pega no oceano pacífico	178
CAPÍTULO IV - Live Action Role - Playing em 2170 ou A migração das baleias	179
 4.1 Live Action Role-Playing - LARP	179
 4.2 Quinto episódio: Fase de teste	184
 4.3 Sexto episódio: O plano infalível	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O SOPRO NA SUPERFÍCIE.....	209
INTERLÚDIO N° 4 - Eu Plâncton.....	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS (SITES)	218
REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS	218
APÊNDICE.....	219

¹ Coordenadas da região de Cabo Horn, o ponto mais meridional da América do Sul, que também é o ponto de encontro dos oceanos Atlântico e Pacífico.

INTERLÚDIO N° 1 - As baleias choram pelas barbatanas.

Eu começo aqui.

Não. Eu comecei há 26 anos atrás, em uma sala fria com chão de cimento batido. Ar invadindo meus pulmões, mãos me encostando, a luz me cegando. Fui obrigada a sair do meu lugar quentinho e confortável para que pudessem ouvir meu choro estrondoso do lado de fora. Chorei muito, dona Helem Cristina - minha mãe, relata que não houve nenhum tapa no bumbum, pois os meus berros foram escutados de muito longe e minhas lágrimas pesadas de recém nascida teriam o poder de criar um oceano.

Eu queria poder estar presente no meu nascimento, ver essa cena sem esse filtro embaçado de lembranças que não tenho, mas que imagino.

Chorar e criar.

Duas coisas que faço.

Os dois verbos se misturam e mudam de posição quando é necessário: eu choro para criar, eu crio e choro, crio através do choro, choro pois não consigo criar, crio pois não consigo chorar... mas acima de todas essas variações, eu choro muito, como uma baleia encalhada nas rochas depois da maré baixa.

O meu choro de recém nascida, que fez um oceano na sala de parto fria da maternidade, por vezes é a salvação das rochas em que me encontro. Esse choro estrondoso faz a minha maré subir e me leva de volta pro mar e mesmo me afogando um pouco e engolindo bastante água salgada, em sua imensidão consigo encontrar um lugar quente e confortável para me acolher.

Uma baleia Jubarte consegue expelir a água que engole através de suas barbatanas, já eu, humana que sou, preciso deixar sair pelos olhos e aqui (agora) há muita água salgada derramada pelos olhos (e não barbatanas).

Para quem estiver fazendo essa leitura, quero deixar evidente que essa escrita não é sobre a vida marinha (por mais que você possa se confundir), mas peço sua gentileza, como autora, para poder compartilhar com você sobre meu animal favorito aqui, de vez em quando. Gosto de pensar que eu e as baleias temos muito em comum, isso me proporciona material para que eu conte a você sobre um fato que também atravessa essa pesquisa: sobre quem eu sou ou o que não sou.

Eu não sou uma baleia, mas gostaria de ser.

INTRODUÇÃO ou “A BALEIA DESBRAVANDO OCEANOS - O COMEÇO”.

Assim como uma baleia Jubarte, que se alimenta de plânctons marinhos, crustáceos e outras coisinhas pequenas, eu cheguei aqui me alimentando de pequenos organismos, os que vivem exclusivamente no meu mar. As águas onde passei, ondas de experiências e vivências agitadas durante minha trajetória como atriz e professora, me trouxeram para a areia do agora, inclusive momentos que pareciam irrelevantes e passageiros me deram impulso para minha jornada como pesquisadora da abordagem do Drama, *Role Playing Game - RPG*² e seus desdobramentos.

O meu primeiro contato com o Drama foi na graduação em teatro na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, disciplina de Pedagogia do Teatro I, ministrada pelo Prof. Dr. Wellington Menegaz (*fun fact*³: Tom, como carinhosamente o chamo, me orientou antes da graduação, quando eu estava no Ensino Médio em uma Iniciação Científica Jr., e mais tarde ele também seria meu orientador no TCC - trabalho de conclusão de curso e ainda mais tarde, meu orientador nesta pesquisa de mestrado, nossos oceanos se cruzaram e agora podemos trocar também, beber das mesmas águas), porém no momento da graduação eu estava muito envolvida com uma pesquisa de iniciação científica sobre palhaçaria e acabei não me permitindo atravessar pelo Drama.

Importante destacar que a abordagem de Drama que me refiro e que desenvolvo nesta pesquisa, parte das investigações artísticas e pedagógicas que foram trazidas para o Brasil na década de 90 (séc. XX) a partir dos estudos pioneiros de Beatriz Ângela Vieira Cabral. Segundo Wellington Menegaz (2020, p. 365): “O Drama é um método de ensino – desenvolvido inicialmente em escolas inglesas [...] a partir das práticas de Dorothy Heathcote – em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional”.

O momento do reencontro com essa abordagem apareceu alguns anos depois, no final da graduação, quando eu lecionava em duas escolas privadas de educação infantil do município de Uberlândia, Minas Gerais, e criei uma narrativa a qual nomeei de *Cartas do Vento*. Ao compartilhar com um amigo os desafios dessa “atividade” que eu estava construindo com as crianças, ele disse: “Júlia, isso é Drama, não é? Eu acho que você tá

² Traduzido livremente: Jogo de interpretação de papéis.

³ Fun fact: fato engraçado, fato curioso

fazendo Drama sem saber.” e eu estava. Escrevendo cartas e enviando-as às crianças, eu criei um contexto⁴ ficcional sem realmente saber o que estava fazendo, te conto melhor a seguir.

Cartas do Vento foi um processo concluído com seis turmas ao todo, com crianças entre três a cinco anos, em aulas de cinquenta minutos de duas escolas da rede privada da cidade de Uberlândia, realizado no ano de 2020. Surgiu durante um momento de afogamento dentro de uma sala de aula com vinte e cinco crianças, no qual eu inventei um tal de Vento, que mandava cartas escritas à mão e pedia favores a quem as recebia, mas os destinatários dessas cartas misteriosas não queriam cumprir as propostas do remetente, e decidiram levar o foco para outra coisa, uma investigação: encontrar de onde estavam vindo as cartas. Essa tarefa foi concluída com maestria pelas vinte e cinco crianças de cada turma, que recebiam as cartas. Trabalhando em coletivo, elas encontraram de onde estavam vindo as cartas e resolveram o grande mistério que as cercavam. Isso fez surgir em meu peito uma vontade de fazer mais daquilo (que eu ainda não fazia ideia do que era). Houve um retorno significativo das crianças em relação a esse processo e mesmo depois de finalizado, elas sempre voltavam até mim para perguntar sobre o Vento e rememoravam as nossas missões.

Encorajada por esse retorno, no mês seguinte, decidi propor um processo semelhante para uma turma com crianças entre sete e nove anos, mas dessa vez em uma escola livre de teatro de Uberlândia chamada Escola Livre de Teatro Trupe de Truões⁵. A ideia era que eu pudesse propor a mesma narrativa, em um tempo mais dilatado, pois a duração da aula com as crianças nesse caso era de quatro horas semanais. Também tive a intenção de colocar em prática os estudos teóricos sobre a abordagem do Drama que havia feito depois das primeiras experiências, e dessa vez apostei em usar mais materialidades⁶ para que essas crianças pudessem se sentir completamente imersas na minha proposta. Tudo estava saindo de acordo com o planejado, as crianças estavam engajadas na proposta e se sentindo parte da narrativa, mas como uma onda enorme em mar de ressaca, me afundei e não pude concluir esse processo presencialmente em decorrência da crise sanitária da COVID - 19, sendo assim, tendo que ser concluído de forma remota⁷.

⁴ Esse conceito será abordado no subcapítulo 1.1 DRAMA ou OCEANO PACÍFICO..

⁵ A Trupe de Truões é um grupo de Teatro sediado em Uberlândia, Minas Gerais, formado por egressos do curso de Artes Cênicas e Teatro da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

⁶ Esse conceito será abordado no subcapítulo 1.1 DRAMA ou OCEANO PACÍFICO.

⁷ Para ler mais sobre esse processo, acesse o meu trabalho de conclusão de curso, *Diário de um Mergulho: primeiras imersões no ensino de Teatro para crianças de uma graduanda e professora*. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37097>>.

Ao me reconectar com o Drama, tive a oportunidade de conhecer vários autores e autoras que me auxiliaram a mergulhar nessa abordagem. Nomes como Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012), Dorothy Heathcote (1995), Diego Pereira (2021), Heloise Vidor (2010), Pamela Bowel e Brian Heap (2013), Jhon Somers (2011), Jonathan Neeland e Tony Goode (2000) e Wellington Menegaz (2016 e 2021) foram essenciais na minha jornada introdutória às águas do Drama e partir desse primeiro (mas não tão primeiro) momento, passei a estudar a abordagem do Drama como estratégia pedagógica para desenvolver em minhas aulas futuras e a partir desses estudos consegui entender melhor que aquela narrativa, tinha potencial para se tornar um processo de Drama.

Sabia que teria que fazer uso das principais convenções do Drama em uma próxima tentativa - pré-texto, contexto ficcional, processo, papéis e episódios⁸ - mas só de entender a dimensão das minhas ações e escolhas (que haviam sido feitas no completo escuro do fundo do oceano pacífico), pude respirar aliviada por poder trazer para dentro da sala de aula virtual, um momento de tranquilidade (mas de muito caos também) em que as crianças puderam se sentir pertencentes a uma história, uma história que elas construíram. Gosto de pensar que pesquisar Drama foi sem querer, e antes que eu me imaginasse nesse cenário eu já havia me colocado como personagem dentro dele... a professora Júlia que virou o Vento e que depois da primeira vez, já foi mais personagens do que pode contar.

A experiência remota que tivemos que realizar naqueles primeiros meses⁹, que marcaram o isolamento social, não foi em vão, pois a partir dela pude construir e propor uma nova narrativa para a turma do mesmo curso livre de teatro, no segundo semestre do ano de 2020. As aulas ainda aconteciam de forma remota, pois continuávamos em distanciamento social, e depois de algumas semanas após o retorno das férias, pude presenciar (virtualmente) uma conversa entre dois alunos (irmãos) em que falavam sobre um jogo de tabuleiro que jogavam com seu pai às sextas-feiras à noite, o nome era estranho para mim, nunca havia ouvido falar em *Dungeons&Dragons*¹⁰, mas depois de uma rápida pesquisa entendi que se tratava de um sistema dentro de um estilo de jogo chamado *Role Playing Game* (se apresenta também pela sigla RPG). Pesquisando mais compreendi que dentro do RPG existem vários tipos de modelos que podem ser seguidos para jogar, e que também haviam vários modos de

⁸ Esse conceito será abordado no subcapítulo 1.1 DRAMA ou OCEANO PACÍFICO.

⁹ Entre fevereiro e maio de 2020.

¹⁰ Traduzido livremente: "Masmorras e Dragões".

jogar - tabuleiro, online, atuando presencialmente - e que era em seu princípio, um jogo de interpretação de papéis.

Durante minhas pesquisas percebi algumas semelhanças entre o RPG e o Drama, e movida pela curiosidade, passei a pensar sobre como poderia unir os dois para o próximo processo que estava pensando em propor para a turma. O meu objetivo inicial era fazer com que as crianças tivessem um elo entre seus gostos pessoais e a aula, trazendo para dentro do meu planejamento de aula algo que elas pudessem se identificar com mais intensidade, pois naquele momento, em distanciamento social, uma das minhas maiores dificuldades como professora estava sendo criar e manter o elo com as crianças, das crianças com elas mesmas e até em relação ao engajamento e disponibilidade delas dentro das propostas das aulas. Como o assunto RPG partiu de dois alunos, e as outras crianças sempre escutavam atentas e curiosas as histórias deles sobre como havia sido a última partida jogada, pensei que ali havia um elemento de identificação e que proporcionaria exatamente o que eu estava procurando: um elo de comprometimento.

A partir dessas percepções criei uma narrativa em que exploraria com as crianças elementos do RPG (narrativa fantasiosa, ficha de personagens, sistema de dados). Assim nasceu *Os Caçadores de Cristais*¹¹, processo no qual cinco crianças nasceram com pedras mágicas no umbigo, e logo depois dos nascimentos, as pedras foram furtadas por um vilão misterioso que assombrava a vila. Esse processo foi mais intenso do que eu estava esperando, com encontros semanais de quatro horas durante dois meses (e que quase não foram o suficiente), criação de ficha de personagem, caracterizações físicas e um episódio/partida final que foi apresentado ao vivo¹².

Durante esses dois meses consegui experimentar alguns elementos do sistema D&D¹³ do jogo de RPG, e também fazer alterações a partir dessas características do jogo, fazendo uma espécie de adaptação para o Drama. Esse processo me trouxe questões em relação ao próprio jogo de tabuleiro, então procurei conhecer mais a fundo o RPG, participando de campanhas e jogando online com outras pessoas. Percebi que poderia trazer o Drama e o RPG juntos, dessa vez mais conscientemente, e foi então que decidi mergulhar nesse objeto de pesquisa e desbravar esses oceanos.

¹¹ Para ler mais sobre esse processo, acesse o meu trabalho de conclusão de curso, *Diário de um Mergulho: primeiras imersões no ensino de Teatro para crianças de uma graduanda e professora*. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37097>>.

¹² Acesso ao último episódio disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=h39AD4l729Y&t=1s>>.

¹³ Sigla para Dungeons & Dragons.

Nas minhas experiências com o Drama, com as crianças e mais tarde com o RPG, entendi o quanto foi potente a sobreposição das duas abordagens. Junto às crianças, descobri que mergulhar por esses dois oceanos, percebendo suas diferenças e afinidades, era uma trajetória que movia minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora. Percebi que é possível estabelecer uma ponte entre ambos os mares e que essa ponte pode ser mediada pela linguagem teatral. Tendo em vista todos esses pensamentos e questões propus essa pesquisa de mestrado, com o intuito de aprofundar os estudos teóricos e práticos sobre Drama e RPG.

Durante essa pesquisa procurei trabalhar com a ideia de encontros e relações entre RPG e Drama, e o conjunto desses dois elementos, busquei um olhar atento para a participação ativa das crianças dentro do jogo a partir do processo/campanha, propostos como atividade prática desta investigação de mestrado, denominado: 2.170.

2.170 foi um processo realizado no segundo semestre de 2022, com seis crianças de nove a onze anos. Essas práticas aconteceram aos sábados, das 14 às 17 horas, no Bloco 3M, do campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, entre setembro e outubro de 2022. Nele tínhamos como pré-texto uma pandemia que acontecia em um futuro distópico, uma história que, de certa forma, se aproxima de um contexto familiar às crianças, pois todas elas haviam vivenciado a pandemia decorrente do vírus da COVID-19. A escolha do tema, foi realizada por mim, buscando entender a relação de entrega das crianças – participantes jogadoras - em relação aos temas e também à abordagem do Drama e do RPG, busquei observar como se relacionavam com os processos de forma individual e em coletivo e como isso se desenvolvia ao decorrer dos acontecimentos da narrativa.

O tema desta pesquisa é a associação da abordagem do Drama e do *Role Playing Game* RPG, mais especificamente do sistema *Dungeons & Dragons*¹⁴ (D&D), em uma prática teatral com crianças. O problema desta pesquisa é investigar como as crianças se apropriam das propostas resultantes da associação entre Drama e RPG, na busca de compreender se esta mistura poderia gerar uma participação ativa das crianças envolvidas nos processos de Drama propostos nesta pesquisa. Dois questionamentos se desdobram e permearam este estudo:

- 1º Como elas enfrentam os desafios propostos e utilizam o pensamento crítico e analítico para solucionar problemas, tanto individualmente quanto em grupo?
- 2º Como elas se apropriam das propostas e a partir disso, recriam e inventam novas estratégias de jogo?

¹⁴ Traduzido livremente: "Masmorras e Dragões".

Como base de coletas de dados foram realizados: registros detalhados, elaborados por mim em um diário de bordo, para documentar as atividades e as interações entre as crianças; registros audiovisuais - fotografias, vídeos e áudios - coletados tanto por mim quanto pelas participantes; registros escritos elaborados pelas crianças ao final de cada encontro e também em uma roda de conversa ao final de todo encontro. A combinação dos estudos bibliográficos e dos processos práticos busca fornecer uma compreensão mais abrangente e embasada sobre os pontos trabalhados, destacando a importância do envolvimento das crianças no processo e pensando em sua participação ativa na sociedade.

A metodologia de escrita desta pesquisa segue um desejo compartilhado entre mim e meu orientador: transpor a abordagem processual do Drama para a construção textual. Assim como no Drama, em que a narrativa emerge de forma colaborativa e processual, a escrita desta dissertação foi concebida para guiar o leitor por cada passo da história construída coletivamente no processo 2.170.

Optamos por narrar os episódios em detalhes, permitindo que a leitora e o leitor acompanhem as vivências de forma quase ficcional, como se estivessem imersos no processo junto às crianças participantes. Cada capítulo é estruturado para apresentar um ou dois episódios, entrelaçando os conceitos teóricos abordados com as experiências práticas vividas. Essa escolha não apenas documenta o percurso da pesquisa, mas também busca possibilitar à pessoa leitora vivenciar o mesmo senso de descoberta gradual que foi tão marcante durante os episódios de 2.170.

Desse modo, a dissertação se torna uma extensão da narrativa processual do Drama: capítulo a capítulo, o leitor e a leitora são conduzidos a compreender a história em camadas, com cada episódio revelando novos elementos da pesquisa e ampliando o diálogo entre a teoria e a prática. Essa estratégia reflete a essência do Drama e reafirma a proposta de transformar a escrita acadêmica em uma experiência que valorize tanto a vivência quanto a reflexão.

Essa dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo, **Drama e RPG**, subdividido em três subcapítulos, que abordarão:

1. O Drama como abordagem de ensino:

Neste subcapítulo, é apresentado um panorama histórico da abordagem do Drama, destacando um pouco de sua trajetória e consolidação no Brasil. Também foram organizadas algumas das principais convenções e estratégias empregadas no

desenvolvimento dessa prática, com embasamento em autores(as) previamente mencionados(as) e citações relevantes que fundamentam seu uso no contexto educacional.

2. O Role Playing Game (RPG):

Este subcapítulo traça um breve histórico do RPG, abordando seu surgimento e desenvolvimento ao longo do tempo. Serão detalhadas as principais estratégias e regras do jogo, organizadas em tópicos que combinam minhas experiências como jogadora com referências teóricas que ampliam a compreensão de seu funcionamento.

3. Drama e RPG:

Neste subcapítulo, será explorada a interseção entre as estratégias e convenções do Drama e do RPG, com base em vivências anteriores. Serão discutidas as possibilidades de integração entre essas abordagens, destacando pontos de convergência e divergência. Exemplos práticos ilustrarão como essas práticas podem se complementar, seja em um processo de Drama, seja em uma campanha de RPG.

No **Capítulo 2 – 2.170**, apresento reflexões e análises sobre o Drama Processo intitulado "2.170". Nele, procuro destrinchar os episódios/partidas realizadas, buscando discutir como o mecanismo de regras do RPG e os conceitos do Drama foram articulados. Essa análise visa aprofundar a compreensão sobre o modo de jogar e as potencialidades dessa integração.

No **Capítulo 3 - Manto dos especialistas**, será explorada a estratégia pedagógica **Manto dos Especialistas**, desenvolvida por Dorothy Heathcote, com ênfase em sua aplicação além do contexto curricular tradicional. Será aberto um debate sobre o uso dessa abordagem em espaços não escolares, destacando os procedimentos originalmente criados por Heathcote e sua adaptação nas práticas que conduzi.

No **Capítulo 4 - Live Action Role-Playing**, será analisado o processo de criação e condução da narrativa colaborativa desenvolvida com as crianças, com destaque para a fusão entre elementos do Drama e do RPG, que resultaram em dinâmicas próximas ao LARP. Será discutida a evolução da imersão dos participantes ao longo do jogo, com ênfase na tomada de decisões, no desenvolvimento de vínculos entre os personagens e nas descobertas feitas no decorrer da história. Além disso, o capítulo apresentará reflexões sobre as implicações pedagógicas dessa abordagem, explorando como as escolhas e interações dentro do jogo

transcenderam o espaço lúdico, impactando a percepção das crianças sobre o mundo real e suas habilidades sociais, como empatia, colaboração e resolução de problemas. Por fim, será analisada a construção narrativa do episódio final, com suas tensões e desfechos, como ponto culminante desse experimento pedagógico criativo.

CAPÍTULO I - DRAMA E ROLE PLAYING GAME.

Neste capítulo, discutirei os aspectos do Drama e do RPG que foram explorados em minha pesquisa, mais especificamente, nos dois processos de Drama que desenvolvi. No que se refere ao Drama, minha maior inspiração foi o estudo das práticas de Dorothy Heathcote, especialmente a partir das leituras de duas obras: *Dorothy Heathcote on Education and Drama* (2015) de Cecily O'Neill, que analisa a trajetória de Heathcote no campo do Drama, e *Drama For Learning* (2010) de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton. Além disso, meus estudos abordam outros pontos relevantes, como convenções utilizadas no desenvolvimento do Drama no Brasil, como contexto ficcional, episódios e pré-texto, com base em trabalhos de Cecily O'Neill (1995) e Cabral (2012), e estratégias teatrais, a partir da obra *Structuring Drama Work - A handbook of available forms in theatre and Drama* de Neelands e Good (1990), assim como o estímulo composto com base em Jhon Somers (2011).

No que diz respeito ao Role Playing Game (RPG), destaco a contribuição de André Sarturi (2012), mas também me apoio em Wagner Luis Schmit (2008) e no *Livro do Jogador* (2014) para compreender as estratégias e regras do jogo. Além disso, utilizo minhas próprias experiências como jogadora ativa de RPG, escrevendo sobre minhas vivências dentro das campanhas e explorando diferentes perspectivas dos personagens.

No último tópico, será proposta uma junção das duas abordagens, utilizando como referência o primeiro processo de Drama com RPG que realizei em minha trajetória como professora, intitulado *Os Caçadores de Cristais*. Nessa proposição prática, foram exploradas convenções e estratégias de ambas as abordagens, buscando a integração e interação entre elas. Ao analisar como o jogo se desenvolvia entre as(os) participantes, quando as duas abordagens eram combinadas, será possível identificar os benefícios e desafios dessa abordagem híbrida. Serão destacados os momentos em que a narrativa que surgia no processo de Drama se conectava com as mecânicas do RPG, assim como a forma como as crianças jogadoras se envolviam e participavam ativamente, exercitando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a interpretação de personagens.

1.1 Drama ou Oceano Pacífico.

A pioneira na abordagem do Drama, Dorothy Heathcote (1926 - 2011), faz parte da excellentíssima Ordem do Império Britânico, e é gratificada pelas grandes contribuições para as artes e educação no Reino Unido. Mas antes de ser conhecida pelos seus ensinamentos no Drama, Heathcote alimentava em si o sonho de ser atriz e estudou teatro na Northern Theatre School em Bradford tendo como mentora a atriz e diretora Esme Church. Em seu segundo ano de estudo na área teatral, Dorothy ouviu de Church que mesmo sendo uma ótima atriz, ela não teria futuro nos palcos, por conta de sua alta estatura, então foi sugerido que ela se dedicasse à educação. O trabalho de Dorothy na educação começou em 1951, como tutora no Durham Institute By Brian Stanley, que a contratou mesmo ela não tendo nenhuma qualificação formal, experiência com crianças e nem como professora. Heathcote estava no instituto para ajudar nas melhorias na prática dos(as) professores(as) dentro de sala de aula.

A partir de vivências dentro de escolas, Heathcote manifesta o entendimento que, de certa forma, as instituições escolares privam jovens de experimentar outras formas de serem eficazes no mundo fora dos muros da escola, privando-os de assuntos reais sobre a vida (Heathcote, 2014, p. 111). É interessante pensar que Heathcote trabalhava diretamente com jovens em escolas, por isso era necessário que tivesse um currículo pedagógico norteador, mas ao trazer estudos artísticos para dentro da sala de aula não pautava talento e desenvoltura do(a) estudante para o acontecimento, e sim em como eles(as) poderiam protagonizar o próprio conhecimento a partir do Drama, resolvendo problemas e chegando a soluções em coletivo, sendo então um momento em que todos participavam ativamente e igualitariamente de uma narrativa, inclusive, o(a) professor(a) da turma.

Dorothy foi responsável pela criação do “*Mantle of the experts*”¹⁵ e também “Professor-Personagem”, dois pontos bases dentro do uso e abordagem do Drama, facilitadores do processo entre professor(a) e aluno(a). Ela também cultivava alguns princípios em relação ao Drama, esses foram compartilhados por Gavin Bolton em seu livro em parceria com Dorothy *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*:

- Drama é sobre criar situações significativas.
- É necessário um envolvimento de toda a classe para que haja a construção de um significado em comum.

¹⁵ Traduzido livremente: "Manto dos Especialistas".

- O professor é responsável pelo papel de empoderar os alunos participantes, e a forma mais útil de fazer isso é atuando dentro do processo Dramático, passando a participar ativamente do processo. O relacionamento de professor e aluno passa a ser de colegas artistas. (Heathcote; Bolton, 1995, p. 4, tradução nossa.).

A partir desses princípios podemos entender que Dorothy não estava preocupada em com um público externo ou mostrar um produto final como se é feito geralmente em muitas escolas. A educação artística dentro das escolas por muitas vezes se resumem a apresentações com falas decoradas e um adulto em um status alto de comando, “colocando ordem”. Dorothy apresenta na abordagem do Drama o processo de aprendizado pleno das(os) estudantes participantes e como o relacionamento entre colegas artistas funciona como um espaço seguro, sem julgamentos naquele processo, quando a figura de status alto se coloca em jogo supõem-se que ela também está predisposta a aceitar o que vier do jogo, por isso o papel do **professor-personagem** se torna importantíssimo dentro de um processo com a abordagem do Drama, e principalmente para a trajetória que optei trilhar nessa pesquisa.

Segundo Diego Pereira o papel do(a) professor(a) é de articulador:

[...] tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças, mantendo o foco na experiência de aprendizagem e exigindo das crianças que tomem posicionamentos, que criem, respondam, reflitam, deem suas opiniões, percebam eventuais dificuldades e lidem com possíveis limitações que o processo possa apresentar como desafio. (Pereira, 2021, p. 86).

Se esse é o papel do(a) professor(a), quais seriam os papéis que a professora-personagem ou professor-personagem teria dentro de um processo de Drama? Na minha visão, não muito distante do papel de articulador(a), pois ainda seria uma figura que estaria dentro do processo para trazer intencionalidade a ele, colocando questões e estruturando para que os(as) participantes do processo consigam tomar iniciativas perante os desafios propostos. Mas para que essa estratégia funcione é necessário que o professor faça algumas escolhas para definir qual será o seu papel dentro do Drama e com isso faça intervenções, com a escolha de um objeto ou peça de figurino, algo que quando o professor fizer o uso, os(as) alunos(as) irão o(a) identificar como um personagem dentro da história, isso é importante para que os participantes entendam em qual momento o professor está dentro ou fora do papel, serve como um código dentro do jogo. Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange Cabral), pioneira da abordagem do Drama no Brasil, traduziu a convenção em inglês, *teacher in role* como professor-personagem, e diz que:

[...] O professor de imediato obtém a atenção da turma mediante ao impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (Cabral, 2012, p. 20).

Para que o processo tenha um desenvolvimento pleno, é fundamental que o(a) professor(a) compreenda o papel que desempenha em relação aos(as) seus(suas) alunos(as). De acordo com Cabral (2012), é possível classificar os tipos de papel do(a) professor(a) em relação à sua função e ao seu status, que pode ser alto, intermediário ou baixo, “Os tipos de papel representados pelo professor podem ser classificados quanto a sua função e o seu status” (2012, p.21). Cada status oferece ao professor possibilidades de diferentes papéis, como:

- . *Status* alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc.
- . *Status* intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc.
- . *Status* baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc. (Cabral, 2012, p. 21).

Para mediar as informações da narrativa e conduzir o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), é essencial estabelecer um fluxo de comunicação eficiente entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as). Isso permite que surjam questionamentos, haja troca de ideias e novas descobertas relacionadas ao tema abordado. Nesse sentido, a professora ou professor-personagem deve utilizar os status de forma estratégica, levando em consideração a turma em específico, o tema do Drama e qual status seria mais adequado para auxiliar o desenvolvimento da narrativa.

Ao fazer uso estratégico dos status, a professora ou professor-personagem tem a oportunidade de criar situações desafiadoras e enriquecedoras para as(os) participantes, estimulando seu envolvimento ativo no processo. Por exemplo, ao atribuir um status de "líder", o(a) professor-personagem pode incentivar o envolvimento ativo dos(as) alunos(as), encorajando-os(as) a assumir papéis de liderança dentro da história. Já ao utilizar um status de "mentor", o professor-personagem pode desempenhar o papel de guia e apoiador(a), oferecendo orientação e auxiliando os alunos na resolução de desafios. Além disso, o(a) professor-personagem pode promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que os(as) alunos(as) se sintam motivados(as) a participar ativamente, expressar suas opiniões e explorar novas perspectivas.

Nesse sentido, o(a) professor(a) não precisa se preocupar tanto com sua performance teatral em relação ao papel criado pois a ênfase não está em sua habilidade teatral, mas sim em como a presença desse novo “personagem” pode impactar positivamente o processo de

ensino e aprendizagem. O(a) professor(a) deve estar atento à escuta ativa dos(as) alunos(as), estimular a participação e promover um ambiente de cooperação, para que juntos possam construir uma narrativa com significado, segundo Vidor: “A estrutura Dramática é projetada pelo professor, mas os elementos são produzidos por todos os participantes através das improvisações.” (2010, p.37). Assim, podemos perceber que o(a) professor-personagem desempenha o papel de facilitador(a) e os(as) alunos(as), com seus papéis, irão construir a história de acordo com os estímulos que forem surgindo a partir da presença dele(a) e é por meio dessa colaboração e das trocas que a aprendizagem se torna envolvente.

Dentro de um contexto escolar (ensino formal) ou em outros contextos em que há um(a) professor(a) (em um contexto não formal), o(a) professor(a) da turma é o(a) facilitador(a) para que o Drama aconteça, é nele que os(as) participantes vão se apoiar para poder desenvolver os seus próprios questionamentos sobre a narrativa, por isso independente do contexto em que se estiver, o foco de investigação deve ser consistente e bem elaborado, a escolha do mesmo pode acontecer previamente pelo(a) professor(a) ou negociado com os(as) estudantes. No caso de um contexto de ensino formal, é possível fazer um convite para um processo interdisciplinar, usando outras disciplinas para pautar um tema ou em casos informais, pode haver a negociação sobre temas que os(as) alunos(as) gostariam de conhecer, ou que gostariam de explorar, nesse sentido, o Drama pode trazer várias áreas de eixos curriculares, desempenhando um papel potente no desenvolvimento de propostas interdisciplinares. Sobre isso, Biange aponta que:

O uso do Drama, como tema gerador dentro do currículo de primeiro grau, refere-se assim a uma investigação ativa das circunstâncias e contextos definidos pelo professor ou professor e alunos, a partir do programa e/ou assuntos de interesse comum, os quais possam apresentar pontos de contato com as demais disciplinas. (Cabral, 2012, p. 33).

O uso do Drama para que aconteça interdisciplinaridade entre as disciplinas dentro do currículo escolar é muito potente, podemos através do Drama, reunir várias linguagens e temas. Observando esse contexto por um viés pedagógico, é importante notar que trazer para os(as) estudantes esse tipo de vivência trará também o gosto pelo tema estudado, ficará gravado em sua memória os meios que foram usados para que ele(a) aprenda sobre aquele tema específico, tirar o(a) estudante de métodos muitas vezes desgastantes e/ou convencionais para uma experiência em que ele(a) terá a chance de se colocar no lugar do objeto estudado de uma forma lúdica, fazendo o uso de imaginação, criatividade e também do seu conhecimento de mundo; colocando nessa vivência o trabalho em grupo com seus colegas de turma e

professores(a); criando um senso de coletividade para a turma em todos os momentos. São sensações e memórias que os(as) participantes poderão guardar e rememorá-las depois, como um processo de aprendizado em que puderam ter uma participação ativa e pertencimento.

O Drama tem o poder de fazer com que o(a) participante se sinta como protagonista, todos os(as) presentes fazem parte da história e mais do que isso, todos(as) que jogam são a história do processo em si, as decisões tomadas em jogo, faz com que os(as) participantes construam um caminho narrativo dentro do tema. Por isso a importância de que os temas escolhidos estejam presentes na realidade dos(as) participantes, mesmo que ele se desenvolva em outras realidades temporais (pensando que um processo poderá, por exemplo, abordar um contexto atual do mundo, como a escassez de água em algumas regiões do Brasil, mas se passar em uma vila mágica ou em uma utopia futurista). Incorporar ao Drama a vivência dos(as) participantes vai proporcionar uma sensação de pertencimento, a partir disso o participante pode se convencer que realmente faz parte da realidade que está sendo proposta, sobre isso Diego Pereira afirma que:

Ao experimentar no contexto do Drama determinadas situações, emergem desejos e curiosidades que se relacionam com seu contexto-social, cultural, familiar ou mesmo do conteúdo curricular. A intenção é que a participação do processo se torne prazerosa, estimulante e articulada com a realidade das crianças e que os elementos teatrais que sustentam o Drama possam ser melhor assimilados a partir de um tema de interesse das crianças. (Pereira, 2021, p. 55).

Outro ponto importante no Drama, é o **pré-texto** e ao escolher um é necessário entender de que forma ele poderá provocar vínculo com o tema que está sendo trabalhado, com a realidade do(a) participante do processo e se for necessário, como poderá fazer conexão com o conteúdo curricular, ele é o conjunto de elementos que irá moldar o contexto em que a narrativa vai acontecer, como um pano de fundo. Quem introduz o pré-texto ao Drama é Cecily O'Neill, na intenção de “diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico do processo, daquele mecânico, onde o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em curso” (Cabral, 2012, p. 15). Segundo O'Neill:

Um pré-texto ou um enquadramento preliminar eficaz para o processo do Drama inclui claramente intenções acessíveis para os papéis que ele sugere – um testamento a ser lido, uma tarefa a ser executada, uma decisão a ser tomada, um enigma a ser resolvido, um malfeitor a ser descoberto, uma casa assombrada a ser explorada. (O'Neill, 1995, p. 20).

Há várias possibilidades para um pré-texto, pode ser um texto teatral ou uma poesia, um bilhete, e-mail, áudio, vídeo, notícia de jornal etc.. E é a partir dessas definições (temas e

pré-texto) que o(a) professor(a) irá delinear o **contexto ficcional** da história, ou seja, o onde e o quando da ficção que permeia cada encontro. O contexto ficcional possibilitará uma suspensão da realidade, permitindo que os(a) participantes sejam convidados a mergulhar de forma autêntica na realidade imaginária que criaram, podendo explorar a mesma de forma investigativa. Sobre o contexto ficcional, Wellington Menegaz de Paula aponta:

Uma vez definidos o pré-texto e o(s) tema(s), é momento de escolher o contexto ficcional, o qual juntamente com o pré-texto, ajudará a selecionar as situações a serem exploradas e os papéis (roles) dos participantes. Além disso, delineará os locais onde a ação acontecerá. O contexto ficcional é um disparador para a ficção, um estímulo para a criação. (Paula, 2016, p. 96).

Com um contexto ficcional bem instaurado, é possível criar uma atmosfera entre os(as) participantes, e com ela a possibilidade de encarar novos desafios e criar situações dentro desse mundo imaginário, que é compartilhado, por isso também poderá haver uma aproximação dos participantes com a narrativa do processo. Essas histórias podem ser pré-estabelecidas ou podem se desenvolver à medida que a narrativa avança. Quem estiver jogando pode se engajar em situações a partir da tomada de decisões e resolução de problemas, lidando com os desafios propostos no processo de forma segura, dentro do mundo ficcional. Portanto, é necessário ter coerência sobre os assuntos que serão colocados em pauta no Drama. Os participantes precisam investigar os temas do contexto, segundo Cabral a ausência dessa investigação pode causar “improvisações desencontradas e/ou simplistas, sem objetivo relacionado com o contexto ou fatos investigados” (2012, p.13), e isso pode fazer com que o processo fique confuso e denso, o que não é necessariamente um problema, mas é importante a escuta do(a) professor(a) para que a narrativa não se perca no caminho.

Drama é **processo**. Cabral afirma que “[...] em qualquer tipo de atividade Dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes.” (Cabral, 2012, p. 17) , é um processo de aprendizagem onde a horizontalidade deve se fazer presente e a participação na construção da narrativa é de ambos os lados, do(a) condutor(a) e dos(as) participantes, os dois são figuras importantes, tanto nesse desenvolvimento da história quanto nas experimentações e vivências que irão permear esse caminho.

Esse processo se desdobra em **episódios**, assim é feita a divisão de vivências. O(a) condutor(a) é responsável por organizar essas divisões, fazendo com que haja conexões e sentido entre um episódio e outro, Cabral coloca que “[...] o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir das possibilidades artísticas e

educacionais subjacentes." (Cabral, 2012, p. 18), o condutor precisa estar com a escuta ativa dentro do processo, isso quer dizer que é necessário ouvir e ver coisas não-ditas também, para que consiga ter noção das possibilidades dessas conexões, criando novos desafios e possibilidades de criação para os(as) participantes e também aprofundamento no tema que está sendo trabalhado. Pessoalmente, sempre faço a divisão de episódios com desafios ou com alguma tensão, que deixará algo suspenso no ar, assim já fazendo com que os(as) participantes criem expectativas para o próximo encontro, sobre isso, Pereira afirma que: "Criar tensões aguça a curiosidade dos(das) participantes e "alimenta" o processo e as imaginações, buscando manter o Drama estimulante e interessante para os participantes" (Pereira, 2021, p.75).

Há muito o que trabalhar dentro dos episódios, conjunto ao pré texto e ao contexto ficcional é possível fazer adaptações de jogos tradicionais e também de jogos teatrais para dentro do tema trabalhado no processo. Sobre isso, Wellington Menegaz aponta que:

Em relação às atividades propostas nos episódios, importa-me destacar que estas são variadas, posto que dependem das respostas que os participantes derem para aquelas que já foram apresentadas. Por exemplo, um Drama-processo pode conter jogos teatrais, jogos tradicionais, elementos multimídias, instalações, pinturas, fragmentos de cenas, dentre outros. (Paula, 2016, p. 98).

No momento das atividades, que eu chamo de "recheio" do episódio, é importante que haja intencionalidade, assim como todas as outras estratégias dentro da abordagem. É interessante que o(a) professor(a) organize previamente essas atividades, considerando ações que sejam coerentes com o momento atual do processo e que estabeleçam conexões com o próximo episódio. Ao planejar o "recheio" do episódio, deve-se levar em conta a progressão da história, os objetivos de aprendizado e os interesses dos(as) alunos(as). Essas atividades podem enriquecer a experiência dos(as) participantes, aprofundar a compreensão dos temas abordados, além disso, é importante que o "recheio" do episódio seja significativo e relevante para eles(as).

Os(as) participantes do processo poderão assumir **papéis** dentro desses episódios, e essa exploração levará em conta o contexto ficcional e o pré texto dentro da narrativa, geralmente os papéis assumidos são predispostos pelo(a) condutor(a), de forma coletiva, e a partir dali, cada participante vai se encontrando durante o caminho. Por exemplo: um processo que o pré-texto é um mistério sob fósseis de dinossauros, os papéis coletivos poderiam ser: paleontólogos, escavadores, donos de terra. Bowell e Heap apontam que:

A escolha de papéis para os estudantes pode parecer uma grande tarefa. No entanto, não é tão difícil quanto aparenta ser. Assim que o professor tenha identificado o contexto Dramatico, que ele deseja explorar, o tema ou a área de aprendizado, os papéis que são necessários para o Drama vão, de fato, começar a surgir. (Bowell; Heap, 2013, p. 33).

Pode acontecer que esses papéis coletivos, vão se tornando individuais de acordo com a personalidade que cada participante cria para a sua experimentação de papel. Essas experimentações se dão a partir de vivências dos(as) participantes, usando referências de seu cotidiano, inspirações de pessoas que convivem ou que viram na televisão, leram em livros, quadrinhos, e por vezes, é uma mistura de todas essas referências.

1.2 RPG ou Oceano Atlântico.

A minha iniciação no mundo do Role Playing Game foi, no mínimo, inusitada. O principal objetivo da minha curiosidade com o jogo e a intenção de aprender como jogar foi para conseguir levar essa vivência para as aulas de teatro em uma escola livre, onde eu era professora. Conforme já mencionado, durante uma dessas aulas escutei a conversa de dois alunos (irmãos) sobre suas aventuras em um jogo de tabuleiro, percebi então a euforia que isso causava nas crianças, pois mesmo as que nunca haviam jogado e que não sabiam como jogar, se mostravam interessadas em entender como funcionava o jogo e a narrativa da história que Paulo (pai de I.V. e O.) preparava para os irmãos, toda sexta a noite.

A partir desse interesse repentino das crianças, me coloquei em um desafio para conhecer melhor esse tal de RPG, e como estávamos em isolamento social, não pude sair de casa para procurar outras pessoas com esse mesmo interesse. Felizmente, através de uma comunidade no aplicativo *Discord*¹⁶, fui indicada como interessada por um outro jogador que me colocou em sua campanha¹⁷, mesmo sem nenhuma experiência com o RPG. Douglas, a quem eu carinhosamente chamo de DG, me acolheu e criou do zero uma história para que eu pudesse participar, além disso, gastou muito tempo comigo me explicando regras e dicas para quem estava iniciando, me incentivando a não desistir de jogar pela minha falta de conhecimento e me dizendo que ninguém aprendia ficando só na teoria, que se eu quisesse aprender, eu teria que jogar.

Então mergulhei em uma narrativa medieval na qual o objetivo era salvar uma vila que estava em ruínas e todos os moradores viviam na extrema pobreza. A principal missão era

¹⁶ Discord é um aplicativo gratuito de comunicação que permite que você converse por voz, vídeo e texto com amigos, comunidades de jogos e desenvolvedores.

¹⁷ Falarei sobre o vocabulário de jogo a seguir.

conseguir alimentos e água potável de cidades próximas, mas não seria tão fácil, no meio do caminho passamos por diversas provocações e desafios para dificultar o nosso alcance ao objetivo e deixar a narrativa mais interessante; lutamos contra seres mágicos, zumbis, dragões e até piratas, mas no final de tudo o mais poderoso de todos nos esperava... na nossa última batalha contra o grande vilão da história acabamos perdendo mais pessoas do que imaginávamos, foi um momento bem sensível e delicado para todos os jogadores presentes, afinal, havíamos nos esforçado durante três meses (literais, dentro da narrativa havia se passado um ano), trabalhamos em grupo e cuidamos uns dos outros para que atingíssemos nosso objetivo juntos.

A narrativa construída pelo Mestre DG era dinâmica e curiosa, em todos os nossos encontros algo inédito era proposto e como jogadores, nossa palavra mágica era sempre o “sim”, aceitávamos qualquer desafio que ele nos convidava e uma das minhas percepções mais presentes enquanto jogadora era que as propostas e convites do mestre construíram o esqueleto da história e os jogadores entravam na narrativa trazendo carga emocional para os personagens e vida ao cenário que era narrado. A descrição bem executada do mestre, através da narração, é muito importante para compor a história e trazer intensidade ao jogo, pois quando há uma descrição rasa, muitas vezes os jogadores não conseguem acessar imageticamente o cenário narrado ou acabam imaginando coisas muito distintas uns dos outros, trazer a descrição para história é trazer os jogadores para dentro do mundo imagético.

O mestre do jogo sempre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, descreve as características dos personagens e leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar, colocando surpresas para os jogadores resolverem. (Sarturi *apud* Rodrigues, 2004, p. 66).

Após algum tempo jogando, decidi que estava pronta para poder propor algo para as crianças, o que acabou se transformando no *Os Caçadores de Cristais*, processo citado na introdução. Propus a eles um processo Dramático com algumas ideias de RPG do sistema D&D. Hoje observando esse processo, me pergunto o que ele realmente foi e onde se encaixa e gosto de pensar que foi uma tentativa que acabou despertando ainda mais meu interesse pela intervenção do RPG na abordagem Dramática. Como a minha iniciação ao *role playing game* foi no sistema *Dungeons & Dragons*, a partir de então, em todos os processos que foram pensados por mim, houve a tentativa de uso de convenções e regras do jogo do sistema D&D, inclusive os processos que serão descritos no capítulo três.

Não é meu objetivo aqui contar uma história detalhada do RPG, mas é importante fornecer um contexto sobre seu histórico para entender melhor este ponto. Após realizar

pesquisas e conversar com outros jogadores e mestres, percebi que existem fatos com diferentes níveis de profundidade quando se trata da história do jogo. É importante destacar que o RPG não tem um criador direto, e sim uma construção coletiva ao longo dos anos, com base nos jogos que foram jogados e nos movimentos que foram atrelados a eles.

Um dos principais nomes associados à disseminação do *role playing game* foi Dave Wesely, um designer de jogos norte-americano que ficou conhecido por criar o jogo de guerra em miniatura *Braunstein*, na década de sessenta, Dave, um jogador curioso pelas teorias por trás dos jogos de guerra e frustrado por ver grandes batalhas terminarem em disputas de interpretação de regras, resolveu fazer experimentos com estes jogos (Schmidt, 2008, p.29).

Braunstein é considerado um dos primeiros a incluir elementos que seriam essenciais para os RPGs, como personagens, um ambiente ficcional e ações narrativas. E por mais que Wesely não tenha gostado do desenvolvimento do jogo, uma sessão para algumas pessoas, distribuindo personagens para cada jogador, e entre os presentes estava David Arneson.

David Arneson, que já tinha experiência em jogos de guerra, ficou inspirado pela narrativa de Wesely e começou a desenvolver suas próprias ideias de jogo, levando à criação de *Blackmoor* em 1971, que mesmo podendo ser considerado RPG, não tinha um conjunto de regras coerentes e suas decisões como juiz mudavam de jogo para jogo, o que desagradava seus jogadores (Schmit, 2008, p.30). Este jogo foi fundamental para o desenvolvimento do que viria a ser o *Dungeons & Dragons*, já que David Arneson apresentou o jogo para Gary Gygax em 1972. Juntos, eles criaram "*Dungeons & Dragons*" em 1974, que se tornou um dos sistemas de RPG mais famosos da atualidade.

De acordo com Jon Peterson (2012), existem muitos outros fatores que contribuíram para o desenvolvimento do RPG, incluindo jogos de estratégia, ficção científica, fantasia e jogos de guerra, bem como os movimentos de contracultura e a popularização dos jogos de tabuleiro. Em resumo, o RPG é o resultado de uma evolução coletiva, que envolveu muitas pessoas e influências ao longo dos anos.

Os jogos que influenciaram o desenvolvimento do RPG foram muitos e variados, incluindo jogos de guerra, jogos de tabuleiro, jogos de faz-de-conta e jogos de simulação. A origem do RPG não pode ser encontrada em um único jogo ou momento, mas sim em uma evolução gradual de muitas formas diferentes de entretenimento. (Peterson, 2012, p. 21).

Regado de narrativas fantasiosas, o universo do *Role Playing Game* trata-se de um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens fictícios em um mundo imaginário, interagindo entre si e com o mundo ao redor, criando uma história colaborativa, e se tornou uma forma de entretenimento popular no mundo todo, Schmit (2008) define como:

[...] uma contação de histórias interativa, quantificada, episódica e participatória, com uma quantificação dos atributos, habilidades e características das personagens onde existem regras para determinar a resolução das ações das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas. (Schmit, 2008, p. 47).

Os atributos, habilidades, características de personagens fazem parte da mecânica dentro do RPG, são importantes para uma experiência imersiva. Destaco aqui a diversidade entre modalidades, elementos, convenções, regras e sistemas. Neste capítulo irei abordar as mecânicas e estratégias desse jogo, para que possamos entender como e onde cada parte desses aspectos se encaixam dentro de uma partida do jogo. Contudo, é preciso ter em mente que o RPG se trata de um jogo personalizável por quem o joga, mecânicas e estratégias são adaptáveis e variam entre grupo de jogadores.

Existem várias **modalidades** para se jogar RPG, cada uma com suas características de jogo. Algumas dessas modalidades são:

- RPG de mesa, que é o mais popular. O jogo acontece através de um tabuleiro e a imaginação dos jogadores. Geralmente é usado um tabuleiro com peças representando esses personagens e os jogadores interpretam os mesmos.
- RPG ao vivo (LARP¹⁸): Nesse caso os jogadores interpretam seus personagens ao vivo em um espaço físico, há caracterizações de figurino, cabelo, maquiagem e até uso de artefatos feitos especificamente para os personagens. Nesse caso não há uso de dados, os conflitos são resolvidos em diálogos (não se trata de uma regra fixa, isso depende do grupo de jogadores).
- RPG online: Jogando online é possível reunir jogadores de vários lugares diferentes, isso é um facilitador, as partidas podem acontecer em algum canal de voz como *Discord* e *Skype*¹⁹ ou em plataformas específicas como *Roll20*.²⁰

O **Sistema** é um conjunto de regras e “modos de fazer”, é o que define como o jogo vai ser jogado, é o que vai determinar o resultado das ações e andamentos no jogo. Existem inúmeros sistemas de RPG espalhados pelo mundo, entre os mais conhecidos estão: *Dungeons & Dragons*; *Vampiro - A Máscara*; *Tormenta*. O motivo de existir tantos sistemas é que qualquer pessoa pode se aventurar na criação de regras para um novo sistema e para se

¹⁸ Live Action Role-Playing, traduzido livremente: Jogo de interpretação de papéis ao vivo.

¹⁹ Skype é um software de comunicação por voz e vídeo pela internet. Ele permite fazer chamadas de voz e vídeo gratuitas entre usuários do Skype.

²⁰ Roll20 é uma plataforma online que permite a jogadores de RPG jogarem suas partidas à distância. A plataforma oferece um conjunto de ferramentas, como mapas interativos, dados virtuais, chat de voz e texto, além de uma variedade de recursos para personalizar as partidas.

tornar um RPG é necessário que esse conjunto de regras sejam acompanhados pelas interpretações, narrativas, intencionalidades de jogo. Portanto, as regras a serem seguidas dependerão do sistema que será jogado. Nos sistemas podem haver regras que ajudem o jogador a definir coisas como:

- Regras para criação de personagens: o sistema pode guiar o jogador a definir a sua criação de personagem incluindo atributos, habilidades e até mesmo personalidade.
- Regras de combate: o sistema define como se dá uma batalha no momento do jogo, como é feita a rolagem de dados e como é calculado o dano²¹.
- Regras de magia e poderes: o sistema pode definir como é feito o uso de magia pelos jogadores, como são aprendidos e o modo de usá-lo.

Essas regras podem variar de sistema para sistema, e cada um pode ter a sua própria mecânica de uso de regras, embora aconteça uma reciclagem das regras de sistemas mais consolidados como D&D, geralmente há mudanças nas regras para que elas se adaptem em um sistema específico.

Com a escolha de uma modalidade e sistema, é possível criar uma **campanha**, que consiste em várias sessões contínuas com um enredo central, que serão chamadas de **partidas** ou **sessões**, que são os encontros regulares entre os jogadores, para que concretize essa campanha, que pode ter uma duração que varia de semanas até anos, dependendo do desenvolvimento dos personagens e narrativas, por isso é importante ter em mente que é necessário que o enredo principal esteja bem elaborado e consistente, com desafios e batalhas, com oportunidade de desenvolvimento do arco²² dos personagens.

Uma campanha é liderada pelo que chamamos de **mestra ou mestre**, que é como um guia dentro do jogo, ele é responsável por narrar a história principal e alimentar a mesma com descrições de ambientes, cenários, acontecimentos e até interpretar outros personagens secundários que farão parte da história. O papel do mestre está diretamente ligado à criação de atmosfera do jogo, a partir de suas descrições, ele tem o poder de colocar o grupo de jogadores em qualquer situação desafiadora ou importante para o desenvolvimento da história, trazendo diferentes sensações para os jogadores, promovendo discussões e diversão dentro da narrativa. Há de ter um equilíbrio entre os desafios mais intensos e densos e a

²¹ No caso, o "dano" acontece quando o personagem recebe um ataque bem sucedido. A quantidade de danos que esse personagem irá ter é decidido pelos dados.

²² O arco do personagem acontece quando ele passa por alguma situação que lhe trás destaque dentro da narrativa.

diversão proposta, sem esquecer que quem atua nesse papel também tem o poder de atribuir as regras do sistema que estiver sendo jogado, funciona como um árbitro, é ele quem tem a consideração final para com as resoluções dos conflitos que acontecem na narrativa, fazendo uso de lógica, bom senso e se houver, sistemas de dados, se certificando que os jogadores estejam jogando conforme as regras.

Fora do jogo, o mestre também pode atuar como um mentor para os jogadores, orientando a desenvoltura dos personagens, aconselhando sobre estratégias de jogo. Todas essas características trazem o mestre como um elemento principal dentro do RPG, mas é preciso ressaltar que existem sistemas que não fazem o uso desse mecanismo, e que se apoiam em uma distribuição de responsabilidades entre os jogadores, onde, de maneira igualitária, todos podem mudar o rumo da história. Alguns exemplos de sistemas em que não há um mestre de maneira tradicional: *Fiasco*, *Microscope* e *Kingdom*.

Pessoalmente, acredito que o papel do mestre é um lugar bem complexo dentro do jogo, pensar em todas as regras, manter a coesão dos acontecimentos, ordem cronológica, não tomar partido de personagens, criar novas situações para promover o interesse dos jogadores, não é tarefa fácil. É necessário muita pesquisa e desenvolvimento da criatividade dentro do jogo para que isso possa fluir, pois é ele quem vai criar o mundo ficcional e as criaturas escondidas nesse mundo, trazendo experiências emocionantes e memoráveis para a campanha. Pela magnitude de sua importância, eu considero a figura do mestre como a alma do jogo, aquele que impulsiona a todos e faz com que o jogo continue pulsando.

O mestre é o coração do RPG. É ele quem dá vida ao mundo de jogo, quem cria a dinâmica entre personagens, quem constrói a trama. É ele quem dá aos jogadores a oportunidade de explorar mundos fantásticos, enfrentar desafios incríveis e criar histórias memoráveis. Ser mestre não é uma tarefa fácil, mas é uma das mais gratificantes que um jogador de RPG pode ter. (Wizards of the Coast LLC, 2020. Livro do Jogador (5^a ed.). São Paulo, SP: Galápagos Jogos²³).

Na prática do RPG, é essencial que o mestre ou mestra tenha uma **narrativa** estruturada como pano de fundo, para poder apresentar a história aos jogadores. No entanto, é importante ressaltar que cada mestre(a) possui sua própria abordagem e estilo de mestrar, podendo variar inclusive de acordo com o sistema de jogo utilizado. Alguns mestres(as) optam por enfatizar batalhas emocionantes, enquanto outros(as) dão destaque às histórias

²³ O livro do jogador, assim como o livro do mestre, são livros de apoio para jogadores que usam a convenção D&D. Como já citado no corpo do texto, o jogo foi idealizado por Gary Gygax e Dave Arneson. Entende-se que é como se os autores apenas tivessem criado as regras e mecanismos do jogo, e em seguida isso foi transformado em um livro. Mas deixo aqui a nota de que isso é um ponto ainda confuso, não havendo de fato como ter informações precisas, por isso, sempre que referencia-lo vai ser dessa maneira.

criadas pelos personagens ao longo do caminho ou exploram o pano de fundo do cenário para envolver os jogadores. Não há uma fórmula única para isso, pois cada mestre(a) traz sua visão, preferências pessoais para a mesa de jogo e o sistema que está sendo jogado também pode interferir. Tomando como exemplo o sistema de D&D, a essência das narrativas geralmente se concentra em aventuras épicas, com uma estrutura que inclui um início, meio e fim, protagonistas heróicos, vilões memoráveis e um toque de magia. No entanto, mesmo dentro desse sistema, a forma como as histórias são abordadas pode variar de acordo com a interpretação e estilo do mestre.

Dependendo do sistema que está sendo jogado, a construção de **personagem** é uma característica importante no jogo, no sistema D&D, por exemplo, há regras e fichas a serem seguidas para isso, então é necessário um tempo de dedicação somente para essa parte do processo, anterior ao início do jogo. A construção de uma ficha de personagem pode levar horas se for seguido à risca todas as regras escritas no *Livro do Jogador*, escrito por Gary Gygax e Dave Arneson. Esse livro se trata de um guia para jogadores do sistema *Dungeons & Dragons*, um livro de consulta para quem está começando a jogar.

André Sarturi traz em sua dissertação que no RPG, o que determina a elaboração do personagem é o contexto de ficção e o desejo do jogador de jogar com aquele determinado personagem (2012, p. 48), destaco aqui a importância do desejo dos jogadores em relação aos personagens que assumem. Quando um jogador escolhe interpretar uma persona específica, ele atribui intenções e motivações a esse personagem. O desejo do jogador em relação ao personagem pode envolver a busca por objetivos dentro do contexto do jogo, a realização de feitos heróicos, a superação de desafios ou a exploração de relacionamentos e interações dentro do enredo. Essas intenções influenciam diretamente as ações e decisões tomadas pelo jogador durante o jogo, cria uma conexão emocional e imersão no jogo. É por meio dessas intenções que os jogadores moldam a narrativa e contribuem para o desenvolvimento dos personagens, impactando o desenrolar da história de forma única e pessoal.

É importante que haja a diversão dentro do jogo, afinal, se trata de um momento de lazer para quem se dispõem a tal, sinto que o momento de elaborar a ficha do personagem é quase como se o jogador estivesse trazendo o seu alter ego para essa persona. A escolha sobre em qual atributo²⁴ irá colocar o maior valor tirado no dado por exemplo, é um anúncio de que você quer que seu personagem seja melhor nessa característica específica e ao participar ativamente da produção dessa persona fictícia, o jogador também consegue criar um elo entre o ser real e o ser imagético. Também é importante que os jogadores desenvolvam a sua

²⁴ Esse conceito será explicado em seguida.

história anterior ao início da campanha, assim também trará mais verdade para o seu personagem, fazendo com que ele tenha histórias de um passado, trazendo características únicas que irão compor a sua personalidade.

De acordo com o Livro do Jogador (2020): "O primeiro passo para você jogar uma aventura de *Dungeons & Dragons* é imaginar e criar seu próprio personagem. Ele será uma combinação de estatísticas de jogo, elementos de interpretação e da sua imaginação" (2020. P 11), assim podemos entender que além dessa persona o personagem também é estratégia de jogo, pensando assim, você usa dos atributos para fazer com que seu personagem se encaixe melhor dentro do tema proposto na campanha, usando os atributos estrategicamente em relação a classe e raça²⁵ escolhidas.

A ficha de personagem é dividida em três partes, sendo a primeira dedicada ao preenchimento de informações sobre o personagem antes do jogo começar e as outras duas partes²⁶ são preenchidas de acordo com o andamento do jogo. Essa etapa é crucial para que o jogador mergulhe na atmosfera ficcional criada e se prepare adequadamente para a narrativa que virá. É importante ter em mente que um jogo de RPG depende de um personagem bem estruturado e integrado à trama, caso contrário, a interpretação pode se tornar confusa e vaga. Para interpretar bem um personagem, o jogador precisa elaborar sua personalidade, passado, presente e perspectivas de futuro, de modo a dar vida à sua persona fictícia de maneira coerente com a história. Sem essa imersão prévia, o personagem corre o risco de se perder na narrativa, deixando lacunas na trama e prejudicando a experiência do jogo como um todo.

É necessário seguir alguns passos para começar essa criação: escolher uma raça (exemplo: humano ou elfo) e também uma classe (exemplo: bruxo ou guardião) e então descobrir os valores dos seus atributos, para isso é necessário usar o sistema de rolagem de dados²⁷, só então colocar isso na ficha. Há seis atributos, suas características, de acordo com o livro do jogador (2020), são:

- Força : Mede o poder corporal, treinamento atlético e o quanto você pode exercer de força física bruta (p. 175).
- Destreza: Mede agilidade, reflexo e equilíbrio (p.176).
- Constituição: Mede saúde, resistência e força vital (p. 177).

²⁵ Eses conceitos serão explicados a seguir.

²⁶ As outras duas partes estarão no apêndice.

²⁷ Esse processo será aprofundado em seguida, nesse mesmo capítulo.

- Inteligência: Mede acuidade mental, exatidão da memória e capacidade de raciocínio (p.177).
- Sabedoria: Reflete o quanto sintonizado você está com o mundo ao seu redor, representando perspicácia e intuição (p. 178).
- Carisma: Mede a capacidade de interagir socialmente de forma eficaz. Isso inclui fatores como confiança e eloquência, podendo representar uma personalidade encantadora ou autoritária (p. 178).

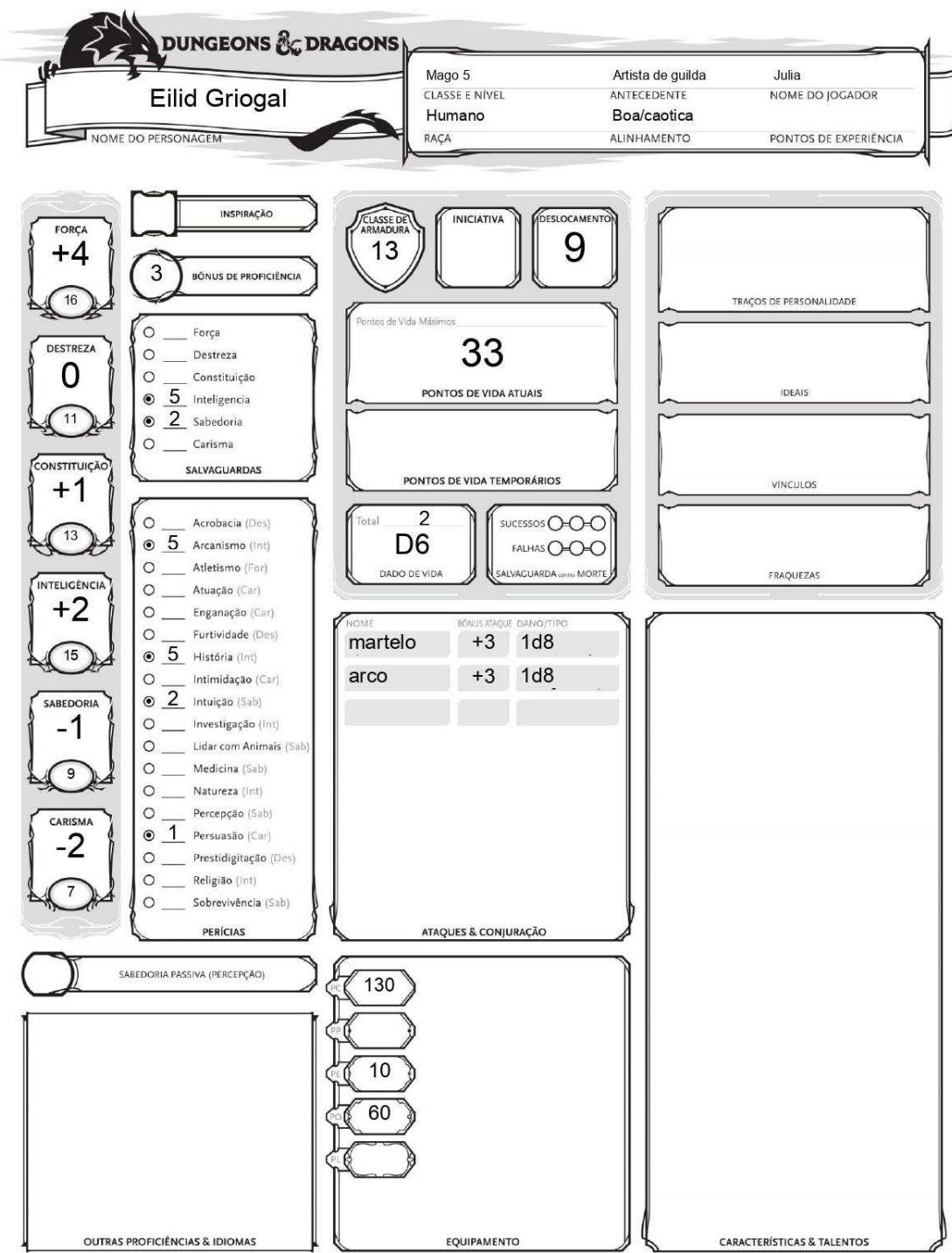
O jogador tem o poder de escolher onde irá agregar cada valor tirado no dado, isso tem que ser pensado de uma forma estratégica por quem estiver jogando, pois esses valores serão somados aos dos dados na hora de fazer uma escolha dentro do jogo.

Figura 1 - Ficha de personagem 1

DUNGEONS & DRAGONS					
Ea Hera					
NOME DO PERSONAGEM					
Mago	Criança de rua				
CLASSE E NÍVEL	ANTECENDENTE				
Tiférino	Boa/caótica				
RAÇA	ALINHAMENTO				
NOME DO JOGADOR					
Julia					
PONTOS DE EXPERIÊNCIA					
FORÇA -3 5		INSPIRAÇÃO 2		CLASSE DE ARMADURA 13 INICIATIVA DESLOCAMENTO 9	
DESTREZA +3 16		BÔNUS DE PROFICIÊNCIA 3		Pontos de Vida Máximos PONTOS DE VIDA ATUAIS PONTOS DE VIDA TEMPORÁRIOS	
CONSTITUIÇÃO +2 14				Total D6 DADO DE VIDA SUCESSOS O—O—O FALHAS O—O—O Salvaguarda contra morte	
INTELIGÊNCIA +3 16		SALVAGUARDAS 3		TRAÇOS DE PERSONALIDADE IDEIAS VÍNCULOS FRAQUEZAS	
SABEDORIA +1 12		Acrobacia (Des) Arcanismo (Int) Atletismo (For) Atuação (Car) Enganação (Car) Furtividade (Des) História (Int) Intimidação (Car) Intuição (Sab) Investigação (Int) Lidar com Animais (Sab) Medicina (Sab) Natureza (Int) Percepção (Sab) Persuasão (Car) Prestidigitação (Des) Religião (Int) Sobrevida (Sab)		ATAQUES & CONJURAÇÃO 2 Adagas +3 perfurant - resistência infernal - truques taumaturgia - visão do escuro - idioma infernal	
CARISMA +3 14		PERFÍCIAS		SABEDORIA PASSIVA (PERCEPÇÃO) adagas, dardos, cajados, besta leve	
				EQUIPAMENTO 2 adagas pequenas rato de estimacão kit erudito grimorio (caderno de feitiços) colete com 100 bolsos 10 uma espada de prata	
				CARACTERÍSTICAS & TALENTOS	
				<small>TM & © 2019 Wizards of the Coast LLC. É permitida a cópia dessa planilha para uso pessoal.</small>	

A escolha dos valores dos atributos precisa fazer sentido com sua escolha de raça. Para facilitar o entendimento darei um exemplo usando a primeira folha de fichas de personagens que já elaborei e usei em campanhas de RPG:

Figura 2 - Ficha de personagem 2



TM & © 2019 Wizards of the Coast LLC. É permitida a cópia desta planilha para uso pessoal.

Fonte: WIZARDS OF THE COAST LLC. Livro do Jogador. 5. ed. São Paulo: Galápagos Jogos, 2020.

A primeira ficha é de uma tifernina (raça), chamada Ea Hera. De acordo com o *Livro do Jogador* (2020, p.42) “os tiferinos descendem de linhagens humanas e, com as devidas ressalvas, ainda parecem humanos. No entanto, sua herança infernal deixou uma marca física evidente” e que “[...] são quase sempre marginalizados nas cidades ou aldeias, geralmente habitando bairros mais perigosos, onde crescem até se tornarem trapaceiros, ladrões ou senhores do crime.” Ea foi uma tiferina desconfiada, mas, uma vez que sua confiança fosse conquistada, era sempre leal a quem quer que fosse. Com a apresentação da raça de tiferinos, eu, como jogadora, escolhi colocar meus maiores valores nos atributos que potencializavam as características da raça, como: destreza, carisma e inteligência.

A segunda ficha é de uma humana (raça) chamada Eilid (mais conhecida como Lid). A descrição de sua raça no *Livro do Jogador* (2020) é a de “[...] esses aventureiros buscam glória perante os olhos de seus companheiros, acumulando poder, riqueza e fama. Mais do que outros povos, os humanos defendem causas e não territórios ou grupos.” e que “Seja qual for sua motivação os humanos são os inovadores, os empreendedores e os pioneiros do mundo.”. Inicialmente, Eilid era uma personagem do mestre - PDM²⁸, e foi criada por Ben Gracce²⁹ para compor a campanha que jogamos atualmente³⁰, sua figura era usada como apoio para outros personagens dentro da trama, pois o seu maior atributo era a força. Com um martelo grande e pesado, Eilid arrombava portas e derrubava inimigos em todas as batalhas. Eu assumi, como jogadora, essa personagem um tempo depois e para que suas habilidades

Figura 3 - D20



ficassem mais evidentes, com a evolução da campanha e da personagem, acrecentei mais alguns pontos no valor de atributo de força de Eilid, que segue sendo a personagem mais forte da campanha.

Dentro da ficha há vários campos a serem preenchidos, para boa parte desses campos é necessária a **rolagem de dados** para descobrir a

²⁸ Personagens do mestre também podem ser citados como "Personagem não jogável" que seria a tradução literal para "Non Player Character". No livro do jogador em sua forma física, é usado PNJ (personagem não jogável), entretanto, creio que essa tradução possa parecer confusa pois o personagem é, de fato, jogável, e quem joga com o mesmo é o mestre. Por isso usarei PDM (personagem do mestre), que é como está descrito no livro do jogador em sua forma online em PDF, sempre que for necessário citar este mecanismo do RPG.

²⁹ Graduado do curso de Teatro na Universidade Federal de Uberlândia e mestre na campanha: *Escola Bergenet de Magia*.

³⁰ A campanha chamada *Escola Bergenet de Magia* começou em julho de 2022 e se manteve ativa até maio de 2023. Ela começo pelo desejo de Ben Gracce de colocar em prática a mecânica do RPG trazendo junto alguns aspectos do fazer teatral. Essa campanha contou com a participação de três jogadores, um mestre e um sonoplasta e iluminador, e virou tema do trabalho de conclusão de curso de Ben. Onde ele usou a campanha para falar sobre os aspectos teatrais dentro de uma partida de RPG.

quantidade de pontos para tal campo. Ao jogar no sistema Dungeons & Dragons se é utilizado um conjunto de dados poliédricos³¹, e a rolagem desses dados é uma parte fundamental, pois é a partir dela que os jogadores determinam o resultado das ações de seus personagens. Isso acontece de maneira aleatória e neutra, a imprevisibilidade é parte integrante do jogo.

Basicamente, a rolagem de dados é usada para determinar o sucesso ou fracasso nas ações dos personagens, levando em consideração o cenário onde está a acontecer a ação, quais armas estão sendo usadas, a situação onde os personagens estão envolvidos, etc.. Um exemplo do uso do dado mais usado em uma partida de tabuleiro, o D20³², seria : *Em uma situação em que uma porta de madeira bloqueia a passagem dos jogadores, uma personagem com força cinco (5) decide usar seu martelo para quebrar a porta. O mestre do jogo pede que o jogador role um dado para determinar o sucesso da ação. Se a rolagem do dado D20 resultar em doze (12), e a força da personagem é de cinco (5), o resultado final é dezessete (17).*

O mestre do jogo usa o bom senso e a lógica para avaliar a ação, levando em conta a descrição da cena e os detalhes narrativos, ou seja, como o jogador se desenvolve em apontar detalhes em sua narração, se há alguma poética em seu desdobramento de ação. Com base nisso, ele determina se a personagem consegue ou não atingir seu objetivo de quebrar a porta, e o jogo segue a partir da resposta da ação.

A rolagem de dados é uma ferramenta importante para tornar o jogo mais imprevisível e desafiador, além de adicionar um elemento de aleatoriedade às ações dos personagens, envolve um pouco de aleatoriedade, um pouco das decisões anteriores dos jogadores e da construção da ação. A habilidade do mestre do jogo em avaliar as ações e determinar os resultados é fundamental para manter o jogo equilibrado e coerente com a narrativa. Em Dungeons & Dragons, jogadores rolam um dado de 20 faces para determinar o sucesso ou fracasso em uma ação, mas entre os dados poliédricos existem dados com diferentes tipos de faces como o de quatro (4) faces, seis (6), oito (8), dez (10), doze (12) e cem (100), e são usados para momentos distintos, explico aqui brevemente sobre os outros dados poliédricos:

³¹ Dados poliédricos são um conjunto de dados usados em jogos de RPG e outros jogos de mesa que têm mais de seis lados. "Poliédrico" significa "muitas faces", e esses dados têm diferentes números de lados, geralmente variando de quatro a vinte.

³² A letra "D" se refere a abreviação da palavra "dado" e o número que vem em seguida da letra, o número de faces do mesmo. Então, D20 é um dado de 20 lados.

- D4 (Tetraédrico): O dado de quatro lados é usado geralmente para rolar danos de armas de pequeno porte, habilidades específicas ou magias de baixo nível que causam dano³³ reduzido.
- D6 (Hexaédrico): Este é o dado padrão de seis lados e é frequentemente utilizado para rolar danos de armas de médio porte, habilidades comuns e para determinar o sucesso em tarefas simples.
- D8 (Octaédrico): O dado de oito lados é comumente usado para rolar danos de armas maiores, habilidades mais avançadas e para determinar resultados em ações que exigem um pouco mais de esforço.
- D10 (Decaédrico): Este dado é frequentemente usado para rolar danos de armas pesadas, calcular pontos de vida, determinar o sucesso em ações de maior dificuldade e para rolar porcentagens.
- D12 (Dodecaédrico): O dado de doze lados é usado para rolar danos de armas exóticas, habilidades poderosas e para determinar resultados em ações que envolvem uma quantidade significativa de esforço ou sorte.
- D20 (Icosaédrico): Este é um dos dados mais importantes no RPG, pois é usado para determinar o sucesso ou falha em ações importantes, como ataques em combate, testes de habilidades, resistências a efeitos adversos e para muitas outras situações cruciais.
- D100 (Porcentual): Na maioria dos casos, o D100 é utilizado para rolar porcentagens em sistemas que requerem uma precisão maior, como em tabelas de eventos aleatórios, tabelas de acertos críticos ou falhas críticas, ou em determinadas mecânicas de resolução de ações. Geralmente, é feito rolando dois d10s, onde um representa as dezenas e o outro as unidades.

³³ Uma rolagem de danos é quando os jogadores rolam os dados para determinar o dano infligido por ataques, feitiços ou outras fontes de dano.

Embora o uso de dados seja de extrema importância para o RPG de mesa (o sistema *Dungeons & Dragons* é dependente do uso de dados, por exemplo) há alguns sistemas em que não são necessários esse uso, como por exemplo, *Everway*, no qual o uso de dados é substituído por cartas de tarô. Há modalidades que também não usam dados como apoio na resolução de conflitos como o LARP, em que os jogadores resolvem os conflitos através da interpretação de personagens e negociação entre eles.

Como mencionado anteriormente, o RPG envolve a participação coletiva na construção de uma história. Embora haja uma narrativa de um cenário pré-estabelecido pelo mestre, a narrativa só se desenvolve quando todos os jogadores estão engajados, usando sua imaginação e criatividade para criar novos enfoques na trama. É a interação entre os jogadores e a improvisação em tempo real que tornam o jogo uma experiência única e emocionante. Através de suas escolhas e ações, cada jogador contribui para a evolução da história, criando um mundo compartilhado e imersivo para todos. Além do “Livro do Jogador”, há muitos livros que são importantes apoios para jogadores de D&D, entre eles o “Livro do mestre” e o “Manual dos monstros”, também há uma vasta quantidade de materiais na internet sobre como jogar, o que é, como começar, além de campanhas inteiras, também disponíveis online.

Destaco que essa escrita reflete minha visão pessoal baseada em pesquisa e vivências, portanto, reconheço que ainda há muito oceano a ser explorado e muitas espécies a serem encontradas, um infinitude de algas marinhas e águas vivas esperando para serem vistas, por isso, é importante evidenciar que ao navegar no RPG, podem-se abrir águas de muitos mares e que é possível navegar entre águas salgadas e doces, nervosas ou calmas, pode-se chegar na areia branca ou em um lamaçal, tudo irá depender de qual caminho será seguido e quais águas irão receber o mergulho.

1.3 Extremo Sul (55° 58' 47" S 67° 17' 21" O³⁴) ou onde os oceanos se encontram.

Embora nós, seres humanos, tenhamos nomeado os oceanos com nomes distintos, verdadeiramente, não há fronteira entre eles; o seu “ponto de encontro” é no extremo sul, aqui, na América do Sul, onde as águas oceânicas fluem livremente em uma dança infinda e intensa, e se misturam a cada milésimo de segundo, criando uma sinfonia de movimento e transformação. Sou inundada por dois oceanos e me vejo como um ponto no extremo sul,

³⁴ Coordenadas da região de Cabo Horn, o ponto mais meridional da América do Sul, que também é o ponto de encontro dos oceanos Atlântico e Pacífico.

recebendo uma quantidade grandiosa de águas frias e geladas que batem com força e me fazem chacoalhar.

Nesse subcapítulo, irei apresentar algumas das relações que a abordagem do Drama e o RPG podem tecer, analisando suas diferenças e semelhanças, serão elas: **contexto ficcional e circunstâncias iniciais; papéis e personagens; professor-personagem e mestre; episódios e partidas; ambientação cênica e sonora.** A escolha desses

elementos se deu por uma percepção de semelhanças a partir de minhas experiências como jogadora de RPG de mesa on-line, participante de processos de Drama, propositora de processos de Drama e RPG e de leituras bibliográficas. Também serão exploradas aqui algumas estratégias que desenvolvi, a partir de vivências dentro do RPG, leituras e estudos de outras(os) autoras(es) e vivências em outras experiências, as quais me ajudaram também a entender o ponto de encontro entre os dois.

Percebi que o RPG e o Drama têm como prioridade as improvisações através de decisões e ações sobre o jogo e isso carrega potencialidades extremamente teatrais que são exploradas durante o tempo de prática. Ao jogar RPG essas escolhas podem ser feitas de forma individual ou em grupo e em um processo de Drama, a tendência é que as escolhas sejam feitas, em sua maioria, em coletivo. De uma forma ou de outra, tomar essas decisões, fazer essas escolhas, de acordo com a narrativa (para o RPG) ou contexto ficcional (para o Drama), faz com que as(os) envolvidas(os) se tornem participantes/jogadores com atitudes protagonistas dentro da história. Essas decisões devem ser feitas com um olhar atento pelas(os) participantes/jogadores, pois elas constroem a história a partir do pré-texto (Drama) ou ponto de partida da narrativa (RPG).

As características dessas decisões se distinguem no Drama e no RPG; no Drama as escolhas são feitas pelo grupo de acordo com a situação, de uma maneira que qualquer escolha que for realizada, irá alterar a narrativa a partir dali, e ao final, o que o grupo escolher é o que será seguido; já no RPG (na modalidade de mesa e tabuleiro) as escolhas feitas são validadas na aleatoriedade, a partir de dados, e só depois de ver o resultado você ficará

Figura 4 - Dados



sabendo o destino da sua ação. E quando há momentos em que o grupo precisa decidir algo, juntos, um debate é necessário entre os(as) jogadores(as), e a partir daí decidem qual caminho é melhor seguir. Fazer essas escolhas, dentro da narrativa, negá-las ou aceitá-las, “brigar” por elas ou abrir mão de algumas, faz com que a(o) participante trilhe seu próprio caminho dentro da narrativa que está sendo criada, se tornando um(uma) participante ativo(a) desse mundo imaginário, onde mesmo quando “tudo é possível”, é necessário análise, bom senso para com as situações postas e por vezes, trabalho em equipe.

Há uma diferença de temperatura significativa entre as águas que fluem juntas no extremo sul, mesmo que não haja barreira entre elas, nada que as impeça de se misturarem quando e como quiserem, por natureza, suas temperaturas se diferem. É importante manifestar que, embora eu esteja colocando essas convenções e estratégias (Drama) e mecanismos de regras (RPG) lado a lado, e que eu possa e consiga utilizar uma convenção e/ou estratégia do Drama dentro de uma campanha de RPG e mecanismos do RPG dentro de um processo de Drama, é importante ter em mente que o Role Playing Game se trata de um jogo de improvisação intuitivo, em que as ações principais são decididas por meio de dados, como já foi citado, ou seja, de forma aleatória, e outras ações são tomadas a partir do contexto dentro da narrativa, da história da(o) personagem e seus(suas) aliados(as).

É importante destacar que há de se ter um mínimo de entendimento sobre o RPG antes de se propor a jogar uma campanha, no caso de *Dungeons & Dragons*, nós temos como apoio os livros: do monstro, do jogador e do mestre, mas para além disso, a maioria dos sistemas tem um manual de como se joga, isso é material de apoio para o grupo que estiver jogando, conseguir se guiar dentro do jogo, com aquele mecanismo de regras específicas.

E entendo que, no Drama, o estudo teórico de convenções e estratégias seja mais intenso, e os processos só podem acontecer a partir de um estudo sobre o tema. As convenções dentro do Drama, seriam o que constituem toda a abordagem, pontos indispensáveis para o processo acontecer. Podemos citar as convenções: contexto ficcional, pré-texto, vivências de papéis e episódios. As estratégias são apontadas por Bowel e Heap “como diferentes formas de atuação que, quando combinadas, constroem e fazem com que o processo dramático aconteça em ação” (Bowel e Heap, 2013, p. 80, tradução nossa). Para colocar as estratégias em um processo é importante que o contexto esteja bem estruturado, e é possível fazer o uso de tais estratégias desde o começo, elas irão ajudar a trazer movimentações para o mesmo e isso pode contribuir com que as(os) participantes se interessem pelo que está sendo trabalhado. Todo esse estudo teórico, colocado em prática, faz

o Drama ser Drama, assim como os mecanismos e regras diferentes em cada sistema, faz de um jogo de tabuleiro ser considerado RPG.

Por isso, ao serem usados em conjunto, é necessário que haja um olhar atento para esses dois pontos: é possível utilizar de regras (RPG), convenções e estratégias (Drama), de um em outro, mas as duas abordagens não se tornam uma coisa só, pois mesmo sendo as mesmas águas, uma é fria e a outra é gelada, então mesmo que uma baleia mergulhe onde os oceanos se encontram, ela sentirá duas temperaturas e não apenas uma.

Ao pensar em começar uma campanha de RPG ou um processo de Drama é necessário que haja um pano de fundo para o processo (Drama) e campanha (RPG), o que no Drama chamamos de pré-texto, e a partir dele (do pré-texto) há a possibilidade de suspensão da realidade e aprofundamento do tema investigado a partir de uma convenção usada na abordagem do Drama, o **contexto ficcional**. No role playing game não há essa divisão de nomenclaturas, mas ao jogar ou assistir a uma partida de uma campanha é possível enxergar entre as rupturas da narrativa, esses nomes que são dados às convenções do Drama. Enquanto no âmbito do Drama se chama contexto ficcional, no RPG esse cenário inicial pode ser compreendido como o cenário do mundo fictício, as **circunstâncias iniciais** enfrentadas pelas(os) personagens ou mesmo o evento desencadeador da ação. O **contexto ficcional/circunstâncias iniciais** estabelecido oferece o terreno fértil no qual temas, conflitos e interações possam ser explorados pelas(os) participantes durante um episódio de Drama ou uma partida de RPG.

No RPG as(os) participantes podem adotar personas dentro do jogo. O uso de **personagens** é essencial dentro da história. No caso de *Dungeons & Dragons*, sistema no qual me apoio, as(os) personagens são criadas(os) a partir de uma ficha de personagem³⁵, e as(os) jogadoras(os) tem como suporte de criação o livro do jogador. O(a) mestre(a) também pode adotar uma persona no decorrer da narrativa, o Personagem do Mestre (PDM), no qual ele(a) poderá “ser” aquele(a) personagem durante algum momento do jogo, isso acontece quando o(a) mestre(a) precisa movimentar o jogo de alguma forma, trazendo novas informações e missões, ou para compor o ambiente onde está acontecendo a história, por exemplo, se as(os) participantes estão em uma vila, o Personagem do Mestre pode ser um morador daquela vila, que irá poder trocar informações com as(os) jogadoras(os). Mesmo sendo jogado pelo(a) mestre(a) e muitas vezes atuando em um papel secundário, os Personagens do Mestre são importantes para a história, pois ajudam a criar um mundo coeso e vivo para a ambientação do jogo, promovendo interações sociais e desenvolvendo a narrativa.

³⁵ A mesma abordada no item 1.2 *RPG ou OCEANO ATLÂNTICO*.

No Drama, temos a vivência de **papéis**, que é essencial para que o processo aconteça. Os papéis exploram perspectivas, desenvolvem habilidades sociais, criatividade e expressão das(os) participantes, além de propor um engajamento maior das(os) mesmas(os), pois, essa atribuição de papéis, de alguma forma, entrega um senso de propósito e identidade, fazendo com que o(a) jogador(a) se sinta parte da narrativa. Embora os papéis em sua maioria estejam em um contexto de coletividade, por exemplo, um grupo de cientistas ou moradores de uma vila, “os papéis necessários para o Drama vão começar a surgir sozinhos” (Bowel e Heap, 2013, p. 32 ,tradução nossa.) e as pessoas dentro desse coletivo começarão a assumir papéis individuais e específicos como: o cozinheiro da vila, a chefe do laboratório científico. Isso acontece de acordo com a necessidade, durante o envolvimento na narrativa, na qual as(os) próprias(os) participantes têm a liberdade de criar e inserir essas personas dentro da história.

Por mais que não se coloque a construção de personagens dentro do Drama como uma regra, é interessante pensar que ela pode surgir, sobre isso, Beatriz Cabral coloca que:

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

A partir da exploração do pré-texto e engajamento no contexto ficcional, e a partir desses papéis podem surgir personagens com questões mais profundas do que o papel social, que seria quase que exclusivamente a representação de alguém que tenha alguma funcionalidade dentro do processo e que explora esse seu lugar social por meio das interações com outras(os) personagens e acontecimentos dentro do processo, como um exemplo, poderíamos usar: um policial, uma médica, uma artesã. Wellington Menegaz coloca que “[...] Se acontecer de personagens surgirem, ao longo do processo, isto não é um impedimento para que o drama continue, visto que drama é teatro, e o personagem é um dos possíveis caminhos em processos de criação teatral.” (p.114), e em minha opinião, se há oportunidade e abertura para que se criem personagens e explorem essa camada dentro de um processo, é muito interessante permitir a criação de laços das(os) personagens com a narrativa que estiver sendo trabalhada, assim como acontece em uma campanha de RPG.

É importante salientar que o papel traz um propósito, enquanto o personagem coloca em jogo a sua identidade. Mesmo que o seu papel seja tripulante de uma embarcação, o jogador poderá trazer sua personalidade para suas ações dentro do processo, poderia ser um tripulante desastrado que busca ser o maior pirata que o mundo já viu, que tem o dever de levantar a vela da embarcação todos os dias. Dentro do Drama, essa convenção é muito importante para que seja trabalhado o pré-texto escolhido pelo condutor.

[...] quando a professora começa a planejar uma experiência de dramatização de processo para sua turma, ela precisa entender que estará criando uma situação na qual eles se comportarão como se fossem outras pessoas que não eles mesmos. Também está claro que ela precisa garantir que os papéis que planeja para eles "combinem" tanto com a área de aprendizagem quanto com o contexto dramático no qual ela será explorada. (Bowell e Heap, 2013, p. 32, tradução nossa³⁶.).

É interessante perceber que enquanto no RPG se joga com personagens criados de forma solitária, no Drama as individualidades dos papéis tomam forma de acordo com o que é proposto em coletivo. Por mais que o RPG também jogue a favor da coletividade, há um lugar de “aventureiro solitário” que permeia entre os personagens. Entre minhas experiências dentro do RPG, todos os personagens se encontravam e se separavam com facilidade, alguns moravam em lugares próximos, outros em lugares muito distantes, mas na maioria das vezes, a narrativa prezava pelo encontro desses personagens, e no ato, a apresentação de cada um, trazendo características físicas e de personalidade.

Algumas dessas características são apresentadas de forma direta no RPG, como acontece em um primeiro contato dos jogadores com o tema da campanha; há a apresentação dos personagens que irão participar do imaginário proposto, nesse momento o jogador é livre para fazer uma descrição completa de seu personagem, sobre seu físico (incluindo roupas e armas que carrega), sua personalidade, sua história passada e presente, e seus objetivos. Por exemplo: “Faad Niar³⁷ é uma Druída de classe Bruxa, tem cabelos cinzas longos e escorridos, longos chifres tipo de cervo saem do topo da sua cabeça, seus olhos são cinzas como os cabelos e suas orelhas longas e pontudas, usa um vestido longo feito com folhas verdes e cipós, um cajado com uma pedra brilhante no topo está sempre em suas mãos. Faad é arisca e não faz amizades facilmente, isso se dá pelo seu passado sombrio; quando ainda era uma

³⁶ Texto original: When the teacher sets about planning a process drama experience for her class, she needs to understand that she will be setting up a situation in which they will be behaving as if they were people other than themselves. It is also clear that she needs to ensure that the roles she plans for them will 'match' with both the learning area and with the dramatic context in which it is to be explored.

³⁷ Essa personagem foi criada por mim, para expor aqui um exemplo sobre o uso de personagens no RPG.

criança viu toda sua família morrer nas mãos do governante da Vila Umah e hoje, leva como seu único objetivo de vida matar o mesmo com suas próprias mãos.”.

No drama essa apresentação seria representada com ações, objetos físicos e até o uso de figurinos, e algumas questões do personagem podem demorar um pouco para aparecerem, ou até não aparecerem, uma vez que esse não é o objetivo central do jogo de papéis no Drama. Por exemplo, alguém pode estar experimentando o papel de um personagem com potencial de vilão, mas ele guarda para si e em um momento oportuno revela quem realmente é. Em uma campanha de Role Playing Game, esse personagem vilão pode ser apresentado pelo jogador para o grupo como “um lobo solitário em busca de vingança” então, a partir daí, todos os jogadores saberiam como ele poderia agir durante as aventuras e batalhas, e também se ele está ou não disposto a compactuar ou não com os objetivos coletivos do grupo ao qual está inserido, enquanto no Drama, os papéis costumam buscar um objetivo em comum para seguir. Sobre isso, irei apresentar rapidamente o conceito de *metagame*³⁸.

Dentro do mundo dos jogos e pesquisadores desse meio, esse conceito pode ter alguns significados distintos, visto que seu objetivo vai mudando de tempos em tempos para se encaixar nas novas abordagens de jogabilidade que vão surgindo. O metagame, ou meta-jogo, é um conceito que pode variar de acordo com o contexto dos jogos e as abordagens dos pesquisadores. Mas aqui, me refiro a tudo que está “além do jogo” e não deriva diretamente das mecânicas ou narrativas do jogo em si. Por exemplo, em uma campanha de RPG, os jogadores podem ter conhecimento sobre as histórias dos personagens que estão sendo apresentados, enquanto os próprios personagens dentro do jogo não têm essa informação. Se um jogador usar esse conhecimento externo para influenciar as ações do seu personagem, isso configura o metagame, a utilização de conhecimento externo ao jogo para influenciar as decisões dos jogadores dentro do jogo. Em outras palavras, é quando os jogadores usam informações que seus personagens não teriam conhecimento para tomar decisões ou moldar estratégias no jogo.

O metagame pode ter vários impactos na experiência de jogo, incluindo a quebra de imersão e desequilíbrio entre os jogadores. Podemos entender que “[...]nesse sentido, o metagame pode ser este aspecto que está fora do círculo mágico do jogo, mas, ao mesmo tempo, ele faz parte da jogabilidade – permeando diretamente a experiência de jogo,

³⁸ Manterei o termo “metagame” em inglês porque ele é amplamente reconhecido e utilizado na comunidade de RPG, incluindo jogadores de língua portuguesa. Embora existam traduções como “meta-jogo” ou “conhecimento de jogador”, essas não têm a mesma abrangência e reconhecimento entre os jogadores. Além disso, meu uso desse termo reflete a terminologia que encontrei e utilizei durante minhas experiências pessoais e pesquisas no campo do RPG.

especialmente nos jogos online.” (Montes e Perani, 2016, p.2). Portanto, é importante que o mestre possa reconhecer e gerenciar os seus usos, na minha visão como jogadora, o uso recorrente de metagame acaba sim sendo prejudicial ao jogo, mas que em momentos específicos o uso pode ser necessário para a continuação da gameplay³⁹.

No Drama há possibilidade de papéis que podem ser construídos coletivamente, e papéis que podem ser assumidos esporadicamente, trazendo flexibilidade para o processo. Neelands e Goode nos apresentam duas convenções que partem dessa ideia: *Collective Character* (Neelands e Goode, 2001, p.13) e *Role-on-the-Wall* (Neelands e Goode, 2001, p.22).

Seguindo tais convenções, de Neelands e Goode (2001), quando se joga com *collective character* (papel coletivo⁴⁰), é importante que os participantes trabalhem sua sensibilidade e coletividade na construção de tal papel, que pode ser assumido por qualquer um dos participantes, enquanto um assume os outros podem dar sugestões de diálogos para o mesmo.

Um personagem é improvisado por um grupo de alunos, qualquer um dos quais pode falar como esse personagem. Como alternativa, um indivíduo opta por assumir o papel e o restante do grupo sussurra conselhos e oferece linhas de diálogo para serem ditas pelo voluntário. Dessa forma, um grande grupo pode se envolver na criação de um diálogo com, por exemplo, subgrupos que assumem a responsabilidade por cada um dos personagens envolvidos. Para incentivar as contribuições, não é necessário que haja conformidade nas respostas iniciais; diferentes atitudes podem ser expressas de modo que haja de fato um diálogo entre os membros do personagem coletivo. No entanto, a longo prazo, será necessário tomar decisões sobre a veracidade das respostas de um personagem, a fim de obter uma representação coletiva. (Neelands e Goode, 2001, p. 13, tradução nossa⁴¹).

Em *Role-on-the-Wall* (Papel na parede), acontece como se tal papel fosse um “fantasma”, que vez ou outra é assumido por alguém (que podem ser pessoas diferentes), no

³⁹ A tradução literal para gameplay seria "jogabilidade", nesse contexto, a jogabilidade se refere à forma como o jogo é jogado, abrangendo as mecânicas de jogo, a interação entre os jogadores e o desenvolvimento da narrativa. Ela inclui todos os aspectos da experiência de jogo, desde a tomada de decisões dos jogadores até a maneira como o mestre conduz a história e aplica as regras.

⁴⁰ Tradução literal.

⁴¹ Texto original: A character is improvised by a group of students, any one of whom can speak as that character. Alternatively, an individual opts to take on the role and the remainder of the group whisper advice and offer lines of dialogue to be spoken by the volunteer. In this way, a large group can be involved in the creation of a dialogue with, for instance, subgroups taking on responsibility for each of the character involved. In order to encourage contributions there need not be conformity in the early responses; different attitudes can be given expression so that there is actually dialogue between members of collective character. However, in the long term, decisions will need to be made on the truthfulness of a characters responses, in order to achieve a collective representation.

entanto, é um papel previamente construído, que é importante para o desfecho da história e tem suas informações adicionadas a narrativa no decorrer do processo.

Um papel importante e fundamental é representado em forma de imagem ou diagrama "na parede"; as informações são lidas ou adicionadas à medida que o drama se desenvolve. Os indivíduos podem, por sua vez, adotar o papel em improvisações, de modo que se torne uma representação coletiva em vez de uma interpretação pessoal. (Neelands e Goode E, 2001, p. 22, tradução nossa⁴²).

São duas estratégias diferentes que usam de maneiras distintas o personagem coletivo como forma de propor o criar em conjunto dos jogadores, o trabalho em grupo, a disponibilidade para os jogos de improvisação e a entrega no processo. Caso o condutor do Drama faça a opção em usá-las é interessante pensar os motivos desse uso e escolher qual delas se encaixaria melhor no processo.

Em *Collective Character*, o personagem coletivo é criado por um grupo e pode ser improvisado por qualquer um deste grupo, mas isso não quer dizer que os outros não fazem parte do personagem. Quem não estiver com o papel, pode ajudar quem está nele com diálogos, como um “ponto” fora da cena, isso é interessante, pois a partir dessa criação, todos do grupo tem propriedade daquele papel. Já em *Role On The Wall*, temos um papel que é importante para a história, esse personagem vem com a narrativa e suas características são expostas no decorrer da história, sendo que, as vivências dos participantes com tal papel, também podem adicionar características ao mesmo, havendo (re)criações das histórias desses personagens. Essas estratégias podem ser usadas de acordo com o objetivo e momento onde o processo estiver, é interessante que quem estiver guiando se atente às intenções e oportunidades que cada uma delas pode trazer para dentro do Drama.

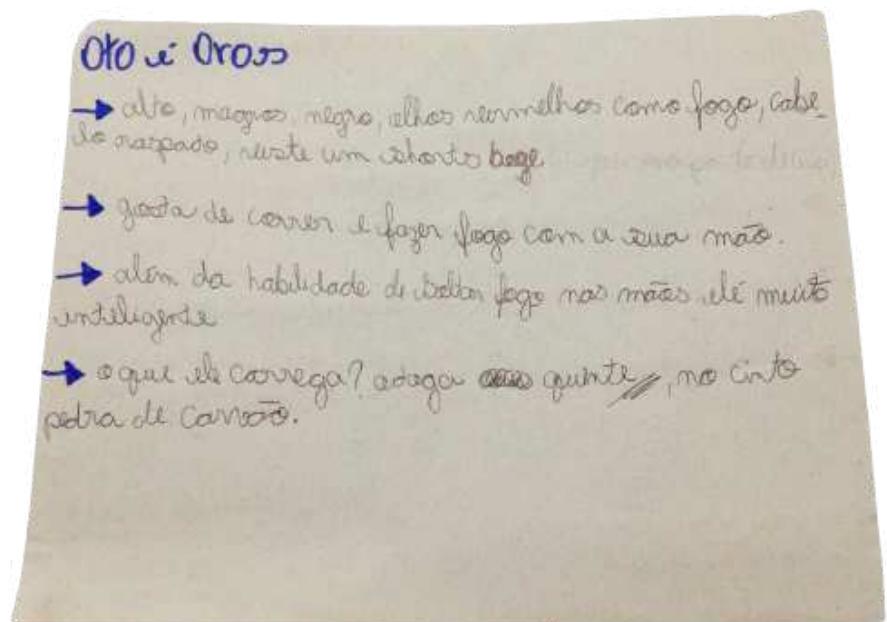
No contexto do Drama o mesmo papel pode ser vivenciado por pessoas diferentes, conforme apontado anteriormente, o que permite uma maior flexibilidade dentro dessas convenções, quem estiver com papel, dá a ele suas próprias interpretações, de acordo com sua experiência pessoal e os personagens no RPG são indivíduos fictícios com características específicas, habilidades, traços de personalidade, histórico e objetivos patentes, eles são desenvolvidos através de um conjunto de regras, são estruturados e definidos a partir de suas habilidades.

⁴² Texto original: An important pivotal role is represented in picture form or diagram 'on the wall'; information is read or added as the drama progresses. Individuals may take it in turns to adopt the role in improvisations, so that it becomes a collective representation rather than a personal interpretation.

Ao contrário das águas oceânicas, a proximidade das estratégias do Drama e mecanismos e regras do RPG não pertencem a um fluxo natural e a sua proximidade se dá a partir da vontade humana sobre os conceitos, para que aqui aconteça o extremo sul é preciso ansiar pela fusão. Há a possibilidade de se escolher em, um processo de Drama, usar uma ficha de personagem do RPG, sabendo que tal, traz em sua composição uma profundidade de especificações que talvez em um papel o jogador não tivesse oportunidade de explorar, mas nada impede também, que quem estiver guiando o trabalho não possa fazer alterações na ficha, para que ela se encaixe no pré-texto trabalhado ou na realidade dos encontros com os jogadores. Em relação ao RPG, é possível que os personagens atuem em papéis diferentes, mas isso mudaria um pouco da dinâmica no jogo, em minha percepção pessoal, não creio que consigamos jogar uma partida de *Dungeons & Dragons* sem personagens, mas talvez outro sistema, que tenha possibilidade de ser jogado em curto tempo (como em uma única dose), sem precisar construir em volta de um tema, uma grande campanha, e que explore menos as questões dos personagens, seja sim possível.

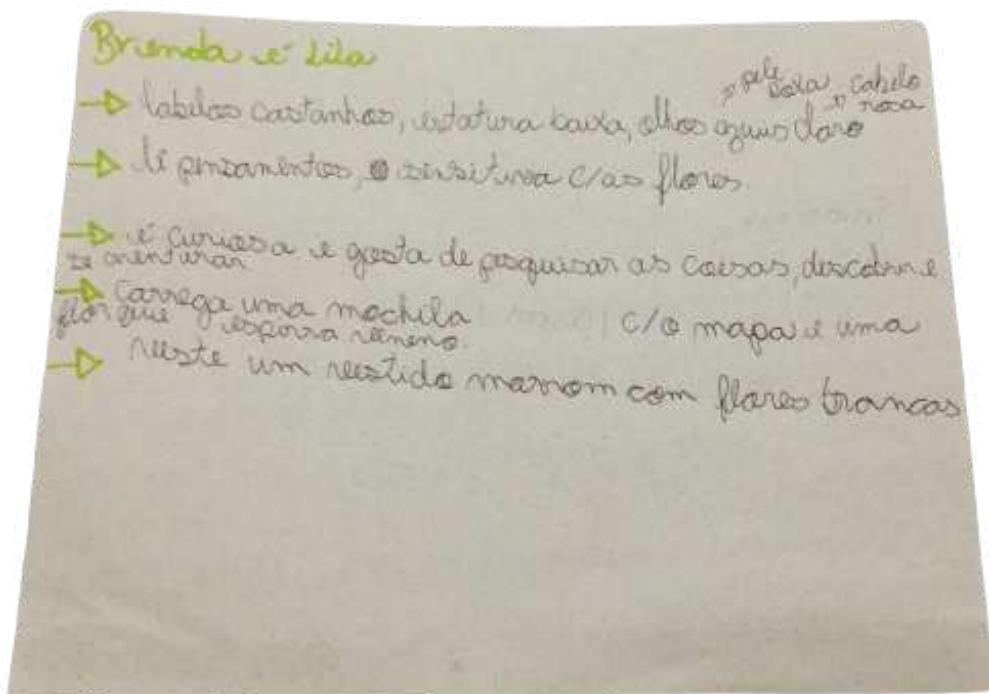
Em *Os Caçadores dos Cristais*, houve uma tentativa de minha parte, como condutora do processo, de tentar criar uma ficha de personagem com as crianças, a minha intenção, além de trazer ainda mais a aproximação com o RPG, era que os jogadores pudessem criar personagens com os quais se identificassem, colocando a relação pessoal com a imaginação, trazendo maior engajamento e participação ativa de quem estava jogando. Na ocasião, ainda estávamos em isolamento social, por isso, nossos encontros eram online. Pensei que a melhor forma de fazer, seria em uma vídeo chamada curta, individual com cada criança, para que em particular elas pudessem colocar seus desejos nos personagens, então através de perguntas chaves, eu transcrevia em uma folha de papel suas respostas e ao final da ligação as crianças recebiam uma foto dessa ficha.

Figura 5 -Ficha de personagem 3



Fonte: Acervo pessoal de fotos e vídeos.⁴³

Figura 6 -Ficha de personagem 4



⁴³ Acervo pessoal de fotos e vídeos captados por Júlia Leão, autora do presente trabalho. Todas autorizadas para o uso da autora, por meio de autorizações de uso de imagem, devidamente assinadas pelos responsáveis das crianças.

Algumas perguntas chaves que foram feitas nesse momento:

- Qual o nome do personagem?
- Como é a sua aparência física?
- Qual a personalidade deste personagem?
- O que gosta de fazer?
- O que carrega consigo?
- Seu personagem tem alguma habilidade específica?

Aqui, ainda não havia trabalhado com eles o conceito dos atributos dentro do mecanismos de regras de D&D, e decidi trabalhar sem isso nessa primeira tentativa, mas pensei em perguntas chaves para que pudessem engatilhar nas crianças jogadoras suas referências ficcionais para que elas pudessem usar essas referências na construção desse personagem.

Percebi que, depois de termos os personagens definidos, as crianças puderam se dedicar ainda mais ao processo que acontecia, iam com roupas parecidas com as que descreveram na nossa ficha de personagem, se portavam de acordo com a personalidade que estava lá e algumas até mudavam o tom de voz. Um fato interessante que aconteceu com uma das crianças foi que em um dos encontros ele apareceu de cabelo todo raspado (careca, mesmo!) da mesma forma que ele havia descrito seu personagem dias antes, segundo O. o seu desejo era parecer mais com o que ele havia criado para sua persona fictícia. E como jogadora de RPG de mesa, me vejo nesse mesmo movimento nos dias de hoje, para cada personagem criado, a minha intenção é ser o mais fiel possível à minha criação, experimento roupas diferentes, penteados e tons de voz, e isso é algo que também faço quando estou em algum processo de Drama; essa dedicação faz com que esse papel social e personagem sempre esteja disponível para o jogo.

A criação de papéis e personagens contribui de forma fundamental, tanto no Drama quanto no RPG. Ao assumir identidades fictícias em cenários imaginários, os jogadores têm a oportunidade de explorar uma diversidade de comportamentos diante de desafios variados. Isso possibilita uma exploração rica de diferentes contextos e experiências, independentemente de estarem participando de um ambiente educacional ou de entretenimento.

Em um ambiente educacional, os jogos de RPG, podem ser usados como ferramentas de aprendizado, em que os estudantes assumem papéis relacionados aos tópicos do currículo, os envolvendo ativamente na disciplina, permitindo que experimentem situações e desafios

diretamente ligados ao conteúdo que o professor estiver trabalhando. Dessa forma, eles podem compreender conceitos de maneira mais profunda e memorável, desenvolvendo habilidades críticas, como resolução de problemas, pensamento criativo e trabalho em grupo. Por outro lado, no contexto do entretenimento, a imersão em papéis e personagens oferece uma pausa na realidade, a oportunidade de explorar aspectos emocionais e psicológicos de uma persona criada por si permite que os participantes expandam seu círculo de criatividade e imaginação.

Em suma, a capacidade de criar papéis (Drama) e personagens (RPG), seja para fins educacionais ou de entretenimento, representa uma possibilidade versátil que permite a exploração de contextos e experiências variadas, trazendo uma auto percepção de si para suas criações imagéticas e se colocando em jogo para a vivência como esse personagem ou papel.

A narrativa precisa de um interlocutor para chegar até os participantes, seja no RPG ou Drama, é necessário que alguém estruture, compartilhe informações, ajude a organizar as ideias e também que seja apoio no processo. Irei desenvolver, a partir de agora, a possibilidade de relação entre **professor-personagem** e **mestre**, que desempenham papéis complementares dentro da estrutura do Drama e Role Playing Game.

O **professor-personagem** e o **mestre** podem ter alguns pontos em comum, e a sua importância é irrefutável, mas com um primeiro contato com eles já é possível sentir algumas diferenças. Mesmo que façam parte de suas respectivas estruturas como guia/interlocutor do pré-texto ou tema escolhido, e que o seu papel seja movimentar a narrativa para que ações aconteçam dentro da história.

O mestre do RPG tem em suas mãos um certo controle da narrativa, pois dentro do jogo é necessário o uso de seu bom senso para que algumas atitudes em relação ao seu desenvolvimento sejam tomadas. O professor-personagem atua no Drama dentro de um papel social, onde poderá escolher em qual status (alto, médio ou baixo) estar e a partir dali intervir na narrativa de forma pontual, diferente do mestre, que pode fazer isso em livre demanda.

Em uma campanha o mestre tem a função de narrador, é ele que entrega aos participantes o cenário imaginário no qual estarão inseridos, e é a partir de sua narrativa detalhada, de todos os espaços e acontecimentos, que os personagens poderão intervir com suas iniciativas no jogo. O mestre pode ou não fazer o uso de papéis sociais ou personagens enquanto interlocutor, isso irá depender do seu desempenho pessoal como mestre; caso a pessoa que estiver na função de mestre deseje trazer mais intensidade para a sua performance ao mestrar a mesa. Ao trazer o uso de papéis sociais ou personagens o mestre terá que

sustentar essa escolha, que se estabelecerá em conjunto com as responsabilidades de um mestre.

Arrisco dizer que o mais comum é que o mestre não se dedique a esse lugar, pois estar nessa posição já é uma missão e tanto; entender o mecanismo de regras do sistema que está sendo jogado, fazer o uso de bom senso nas decisões, instigar os jogadores e narrar a história. A responsabilidade de mestrar é enérgica e exige dedicação. Importante frisar que mesmo nas condições de PDM a pessoa que estiver mestrando a mesa, precisa lidar com o PDM com a mesma neutralidade que lida com qualquer outro personagem, e mesmo quando esse personagem tem personalidade e história desenvolvida pelo próprio mestre, terá de ter um discernimento entre mestre e personagem, ou seja, em alguns momentos dentro do jogo não estará atuando como mestre e sim como personagem. O mestre, sempre será o narrador, mesmo que nos momentos necessários tenha um personagem (e como já explicado no item 1.3, a escolha de atuar como um PDM acontece por vários motivos diferentes), ele continua sendo o mestre, aquele que guia e toma decisões quando necessário.

A priori, no Drama, não há essa narração externa que cito acima, o pré-texto é colocado em jogo e a partir daí, o(s) episódio(s) segue(m) com as ações dos participantes. Há duas estratégias que possibilitam esse espaço de diálogo entre participantes e interlocutor, são elas: **professor-personagem e professor no papel**, e ambas usam a figura do proposito do Drama como facilitador do processo. Segundo Vidor, no Drama, “o professor adquire o status de organizador, facilitador, tendo responsabilidade como membro mais maduro do grupo” (2010, p.35). Diego Pereira coloca que “ao assumir um professor no papel, ele (o professor) se utiliza de traços mais cotidianos e simples como um óculos, um chapéu” (2021, p. 87) enquanto, o professor-personagem se empodera de uma atitude mais performática, com mais elementos além de figurino e com apropriação de todo contexto narrativo que estiver acontecendo dentro do processo.

Pensando sobre isso, é possível dizer que é uma possibilidade que o mestre possa beber nas duas águas: professor-personagem e professor no papel. O professor-personagem está em um lugar que é explorado com mais intensidade dentro do processo, e pessoalmente eu entendo que o mestre deve estar nesse lugar também. É importante pontuar que eu abordo sobre esses conceitos de acordo com a minha experiência, e que no RPG, principalmente, há muitos modos de se jogar, e que cada mestre, irá mestrar de um jeito, e irá se envolver em intensidades diferentes, então para que não haja confusão, aqui, estou falando de um mestre que se envolve de forma elaborada dentro da campanha, com isso quero dizer que como mestre, você pode fazer com que esse papel possa ser mais do que um guia/interlocutor, você

tem a liberdade de conduzir os participantes para uma imersão dentro da história com narrativas detalhadas, uso de trilha sonora e sonoridades, iluminação, mudanças no tom de voz⁴⁴.

No Drama e no RPG, a narrativa se desdobra através de unidades de ação ou eventos que são chamados de **episódios** (Drama) e **partidas** (RPG). Esses episódios e partidas são os blocos de construção da narrativa, servindo como elementos que impulsionam a história à medida que ela se desenrola. A conexão sequencial dessas unidades de ação é essencial para criar uma progressão na narrativa, que é fundamental para a experiência dos participantes. Em ambos os casos, essa progressão é frequentemente associada à tomada de decisões e levantamento de hipóteses (Drama) e a criação e resolução de conflitos (RPG), no qual se dá o andamento da história. Cada episódio ou partida apresenta desafios que os personagens devem enfrentar e esses podem variar em intensidade e complexidade, e a resolução deles muitas vezes define o ritmo e a direção da narrativa proposta.

O uso do tempo desempenha um papel crucial no envolvimento dos participantes, pois à medida que os episódios ou partidas se sucedem, a tensão pode se intensificar, levando a momentos de alta dramaticidade ou clímax. Esse aumento de tensão mantém os(as) jogadores(as) ansiosos e curiosos sobre o que acontecerá a seguir, criando uma sensação de expectativa e emoção. Além disso, a progressão do processo (Drama) ou partida (RPG) permite que o desenvolvimento de personagens ou papéis sociais aconteça, pois à medida que os personagens respondem aos desafios e eventos em cada episódio ou partida, eles podem passar por transformações significativas. Isso pode envolver o crescimento, a evolução das relações entre personagens, ou a exploração de dilemas e motivações profundas.

Entre as similaridades há desencontros, que se dão pelo local onde estão colocadas em um primeiro momento: o Drama no teatro e na educação e o RPG como um jogo de tabuleiro. Por exemplo, uma partida de RPG (sistema *Dungeons & Dragons*) pode durar anos a fio, com partidas semanais, quinzenais ou mensais, e o tempo de cada uma, vai depender do grupo que está jogando, as campanhas longas se tornam rotina de um jogador de RPG pela comum praticidade no jogo de tabuleiro em um momento de lazer e descanso. Um processo de Drama quase sempre está atrelado ao ambiente educacional e se formos pegar o exemplo de uma escola tradicional, é compreensível que o tempo das aulas seja extremamente limitado, portanto, o proponente do Drama terá que trabalhar nesse tempo disponível.

As definições desses conceitos são muito parecidas, o episódio é interligado a um fato eventual, e quando falamos em partida é sempre em situação de jogo, portanto, podemos

⁴⁴ Esse ponto será mais explorado a seguir.

considerar as duas palavras para definir espaço de tempo em relação ao acontecimento, seja ele Drama ou RPG.

Dentro das construções de narrativas no Drama e RPG contamos com as **ambientações cênicas e sonoras**. Como o Drama que desenvolvemos no Brasil se encontra em território teatral, há uma ordinariedade e facilidade no uso destes, mesmo sabendo que o Drama não se trata de um processo com o objetivo de um resultado e apresentação final, há momentos em que as ambientações são interessantes para o desenvolvimento do processo e até desempenho dos envolvidos. Em relação a ambientação cênicas destaco:

É fundamental, para que aconteça uma experiência significativa e produtiva para todos(as) os(as) participantes, que o ambiente seja preparado cenicamente, para que possamos fazer a transposição dos(as) estudantes para o contexto da ficção. Onde se passa a história? Qual o cenário que se apresenta? Quais são as materialidades, sonoridades e visualidades que se manifestam? Pois o espaço tem o potencial de aguçar nossos sentidos, percepções e emoções. E desta forma, somos levados à qualidade de imersão necessária para que o processo de Drama aconteça. (Janiaski; Perobelli; Menegaz, 2023, p. 29).

Contribuições sonoras como uma música tocando ao fundo para dar um clima de tensão em algum momento crucial da narrativa ou até uma trilha sonora preparada para ambientes específicos onde essa história irá ocorrer, fazem toda diferença dentro da trajetória dos processos. No RPG esses recursos podem ser usados, mas como sempre pontuo, irá depender de como a mesa será mestrada, caso o mestre seja criativo e esteja disposto a utilizar recursos que não são usados regularmente, há muitas possibilidades de efeitos sonoros e criação de suspense. Em relação ao uso desses recursos no Drama, eles sempre são bem vindos, quando bem executados, levam a narrativa a outro nível, colocando em alta o engajamento dos participantes, aproximando um pouco mais o mundo imaginário através da sonoridade e de elementos cênicos físicos.

A ambientação sonora pode ser utilizada em ambos como intensificação de momentos chaves dentro da história, elevando significativamente a experiência dos participantes e a ambientação cênica é efetuada a todo momento dentro das narrativas do RPG, pois para que aconteçam tais processos é necessário trazer para os participantes a descrição dos ambientes onde estes estarão envolvidos, essa descrição pode incluir informações sobre a arquitetura, paisagem, o tempo onde se passa a história.

Podem ser usados elementos de iluminação que também entram como ambientação cênica e no caso do RPG de mesa, podemos pensar em mapas, tabuleiro, personagens em

miniaturas e outros elementos que possam ajudar os participantes a estabelecer uma conexão com os episódios ou partidas que estiverem acontecendo.

Pensar sobre Drama e RPG juntos é estar mergulhado em correntes impetuosas, mesmo que essas águas coexistam com vegetações marinhas parecidas, as muitas espécies de algas são diferentes, e por muitas vezes, não há nada similar nelas. Me disponho a colocá-las uma do lado da outra, pensar sobre elas e entender suas similaridades e distâncias, eventualmente, isso pode parecer muito mais fácil do que realmente é.

INTERLÚDIO N° 2 - Cartografia Oceânica.

Tenho uma mania secreta (que agora não será mais tão secreta): eu escolho animais para as pessoas. Há uma parte do meu cérebro que faz isso de forma natural com todos que conheço. Então, se já nos esbarramos, há uma parte de mim que designou um animal para você. Não é nada pessoal e também não é algo que eu controlo.

Há uma personagem de *One Piece* que vejo como uma baleia, assim como eu mesma me vejo. Nami é a navegadora do bando do Chapéu de Palha, e suas habilidades com mapas e navegação me fazem pensar nas jubartes, que também são, na minha visão, cartográficas. As baleias criam mapas mentais dos ambientes marinhos por onde passam, utilizando sua memória espacial e sinais acústicos para se comunicar. Da mesma forma que Nami desenha os mapas da *Grand Line*, coletando dados, registrando rotas e observando o clima e suas alterações.

Entre Nami e jubartes cartográficas, me vejo no ato de mapear. Esse é, ou deveria ser, o meu objetivo.

Ao contrário das jubartes, tenho uma péssima memória espacial, e ao contrário de Nami, vivo no mundo real (infelizmente?).

Tento aceitar que meu processo de mapeamento é lento, que requer paciência e tempo.

Mesmo não explorando o fundo oceânico ou explorando a *Grand Line*, há esse mar de ideias que carrego comigo dentro do oceano “minha cabeça”, onde não há divisões, barragens ou fronteiras e minhas correntes oceânicas se dissipam, aqui.

A exploração marítima e cartográfica dos oceanos foi realizada ao longo dos séculos por pessoas, satélites... e também por baleias, Nami e **eu**.

CAPÍTULO II - 2.170 ou CABO HORN.

Dois mil cento e setenta (2.170) surgiu enquanto eu me afundava no mar das ideias desesperadas, sentada em uma cadeira desconfortável com a iluminação de uma lâmpada piscando devido a falta de manutenção. Em um momento de fuga da minha obrigação de encontrar um pré-texto para a fase laboratorial dessa pesquisa. Em um momento de chuva de ideias, me afundei como uma gota no mar e libertei as ideias mais absurdas que poderiam ser o universo dessa narrativa, e por um breve segundo, pensei sobre a inevitável possibilidade de um futuro desastroso, visando o cenário atual em que vivemos, assim, surgiu 2.170. O número aleatório surgiu na minha mente e junto, vários cenários desastrosos passaram a passear pelas águas nervosas dentro de mim. Tenho que admitir que, devido ao cenário atual que nosso planeta atura há algum tempo, não há em mim alguma esperança que as coisas sejam boas no futuro, mas também admito que o pessimismo movido pela minha ansiedade também é presente nessas perspectivas imaginárias que criei, de qualquer forma, usei os cenários catastróficos para escrever sobre esse mundo que não estarei aqui para viver.

Neste capítulo, irei aprofundar a análise da experiência do primeiro Drama desenvolvido, nessa fase laboratorial, intitulado 2.170, o objetivo primordial foi estabelecer conexões substanciais entre os elementos do Drama e do RPG. A exploração visa entender as estratégias e convenções empregadas, além de examinar como esses elementos foram integrados e vivenciados. A narrativa de 2.170 foi um campo de experimentação, onde as fronteiras entre o Drama e o RPG se entrelaçaram ao mergulhar em suas próprias nuances. Paralelamente, examinei como elementos típicos do RPG foram incorporados, como a flexibilidade do enredo para se adaptar às escolhas dos participantes, o desenvolvimento orgânico dos personagens de acordo com suas interações e o uso do mecanismo de regras.

A estratégia central foi criar uma sinergia entre os dois universos narrativos, utilizando as ferramentas disponíveis em cada um para potencializar a experiência como um todo. A análise detalhada dessa experiência busca não apenas desvendar as estratégias adotadas, mas apresentar um relato de experiência e também entender como esses elementos interagem, potencializando a participação ativa das crianças dentro de todo o processo.

É crucial destacar que a participação ativa das crianças foi um aspecto fundamental para o sucesso da abordagem. Ao envolvê-lasativamente na construção da narrativa e no desenvolvimento dos personagens, elas se tornaram autoras da história, ganhando um senso de propriedade e investimento emocional. Isso não apenas aumentou seu engajamento, mas também estimulou sua criatividade e capacidade de resolução de problemas. Além disso, ao

permitir que as crianças participassem ativamente das decisões narrativas, elas desenvolveram habilidades de tomada de decisão e colaboração, aprendendo a trabalhar em equipe e a respeitar as ideias dos outros.

2.1 O ínicio do fim dos mares.

Em um mundo completamente destruído só sobrevive quem ainda tem esperança.

2.170. Onde o planeta terra está completamente sucumbido a um desastre natural iminente, além de todos os outros problemas que vieram se acumulando de anos e mais anos de negligências da nossa sociedade: quase não temos ar puro, água potável e alimentos de qualidade. Tudo isso custa muito tempo e dinheiro para qualquer ser humano. A NÃO SER que, você esteja em um lugar muito alto de poder dentro de um distrito; *Para fins de “melhoria”*, o planeta foi tomado por um único comandante cujo nome é desconhecido a todes então é conhecido como “**O Grande**”, o dito cujo decidiu que *para fins de “melhoria”* dividiria o planeta terra em cinco grandes distritos, eles são:

Distrito 1 – ESTABE

Distrito 2 – ZENIH (A CAPITAL)

Distrito 3 – QUATAC

Distrito 4 – YSTAL

Distrito 5 – AAZ

O desastre em questão é um vírus extremamente contagioso que ainda não foi catalogado (por isso, não tem nome). O primeiro caso de contágio aconteceu no distrito de Ystal, onde um homem de vinte e cinco anos teve os seguintes sintomas:

PRIMEIRO DIA DE CONTÁGIO:

- Febre alta

- Dores no corpo

- Fome extrema

SEGUNDO DIA DE CONTÁGIO:

- Coloração estranha na pele

- Mudança na fala

TERCEIRO DIA DE CONTÁGIO:

- Mudanças físicas assustadoras

- Perda de memória

QUARTO DIA DE CONTÁGIO:

É um estágio em que o indivíduo não se parece mais com um humano, como se ele não respondesse mais por si e pelos seus atos. Nesse estágio o vírus fica congelado no cérebro do humano e causa uma espécie de desligamento do mesmo, fazendo com que o indivíduo se transforme no que foi nomeado de **errático**.

Esse vírus altamente contagioso tomou toda população de Ystal e seguiu para os outros distritos. O dever do governante de todos os distritos, O Grande, era ter disponibilizado inicialmente material de pesquisa e verbas para que cientistas locais de Ystal pudessem realizar uma pesquisa para a produção de uma vacina e do antídoto do vírus, mas isso não aconteceu e hoje temos três distritos completamente tomados pelos erráticos: Ystal, Estabe e Aaz. Por mais que a população baixa (os que não fazem parte do alto poder) implorem por ajuda, eles não têm mais a quem recorrer, pessoas estão sendo contagiadas a cada segundo e ninguém sabe explicar como esse contágio ocorre.

Até que uma grande pesquisadora e não infectada de uma ilha não identificada gravou uma mensagem e a transmitiu clandestinamente para a população de todos os distritos:

“Essa é uma mensagem de emergência para todos os distritos. Se você é um não infectado e gostaria de ajudar com a cura siga as coordenadas a seguir. Você tem uma oportunidade de ajudar a recuperar o nosso planeta. 4341x0 40 6r4nd3”

A história acima é o contexto ficcional que elaborei para o processo 2.170. Cinco crianças entre nove e onze anos foram convidadas a fazer parte do que chamo de fase laboratorial dessa pesquisa. Tal convite foi feito após uma breve busca por crianças disponíveis aos sábados à tarde (que eram os nossos dias de encontro), nenhum pré-requisito foi analisado, mas aconteceu de três crianças já haverem tido contato com teatro em algum momento, duas delas jogavam RPG de tabuleiro às sextas (essas mesmas já estiveram comigo em aulas de teatro por dois semestres sendo que em um deles foi trabalhado o Drama e o outro o Drama e o RPG, esse segundo momento resultando em *Os caçadores de Cristais*⁴⁵) e uma outra jogava em momentos pontuais, duas crianças não tinham contato com RPG ou teatro. Importante destacar, que o grupo de crianças se formou antes que a ideia do tema para o primeiro processo aparecesse, ou seja, só depois de ter o grupo formado é que escolhi o tema e elaborei o contexto ficcional.

Após os trâmites necessários (autorização do uso de imagem⁴⁶ das crianças, reserva de sala, preparação de materiais) com os responsáveis para começarmos nosso processo, um vídeo foi enviado para as crianças como um convite. No vídeo, o texto “O ínicio dos fins dos tempos”, antes mesmo do nosso primeiro encontro. Vocês podem ter acesso a ele usando o seguinte QR CODE⁴⁷.



⁴⁵ Minha primeira tentativa de mistura entre Drama e RPG. Falo mais sobre isso na introdução dessa dissertação.

⁴⁶ O uso da imagem das crianças foi autorizado pelos responsáveis, que assinaram um termo de consentimento, permitindo sua utilização neste trabalho e em qualquer outro relacionado a esta pesquisa, sem uma data final definida. Além disso, todas as crianças, ao serem questionadas sobre os registros, afirmaram estar confortáveis com eles, compreendendo que se trata de uma pesquisa acadêmica, passível de desdobramentos.

⁴⁷ Para acessar o QR CODE é preciso apontar a câmera de celular para a imagem e em seguida clicar no link que surgir na tela.

O meu desejo era que no nosso primeiro encontro nós já entrássemos na narrativa, então o tema sugerido partiu de mim. Não foi fácil encontrar um tema, para ser nosso pré-texto, que eu realmente achasse que poderia ser interessante para as crianças e que poderia se tornar um tema comum entre todas. Depois de pensar muito a respeito, decidi que poderia ser interessante levá-las a esse **mundo distópico no futuro**. Uma narrativa distópica é aquela que descreve um mundo ou sociedade imaginária que é fundamentalmente indesejável ou problemática. Ao contrário de uma utopia, que representa uma sociedade idealizada e perfeita, uma distopia retrata um cenário sombrio, muitas vezes caracterizado por opressão, desigualdade, autoritarismo, violência ou catástrofes ambientais. Nas distopias, os governos ou regimes totalitários exercem controle sobre os cidadãos, limitando suas liberdades individuais e reprimindo qualquer forma de dissidência. Essas sociedades geralmente apresentam características futuristas ou especulativas e exploram questões sociais, políticas e éticas.

Como já mencionado, essa ideia me surgiu depois de um devaneio em pensar sobre um futuro e a partir desse pensamento comecei a nutrir nosso pré-texto, com o intuito de elaborar o contexto ficcional, com referências cinematográficas e literárias estilo *cyberpunk*⁴⁸, *steampunk*⁴⁹, apocalípticas e pós-apocalípticas, algumas delas foram: “*The Walking Dead*”⁵⁰, “*Mad Max - Estrada da Fúria*”⁵¹, “*O conto de Aia*”⁵², “*1984*”⁵³, “*Akira*”⁵⁴, “*The last of us*”⁵⁵, “*Jogos Vorazes*”⁵⁶.

A narrativa se construiu e avançou ao longo dos seis encontros, nos quais as crianças participantes vivenciaram a perspectiva do Drama e RPG. Esses encontros foram desenvolvidos como episódios, cada um deles pensados a fim de desenvolver o Drama e RPG com as crianças. Durante todo o processo, foram apresentados e conversado com elas sobre o

⁴⁸ “Cyberpunk” é um subgênero da ficção científica que se concentra em ambientes urbanos futuristas, geralmente retratando uma sociedade distópica dominada pela tecnologia avançada, mas também pela decadência social. Este estilo muitas vezes apresenta hackers, megacorporações, inteligências artificiais e modificações cibernetícias em seus personagens, explorando temas como desigualdade, alienação e o impacto da tecnologia na vida humana.

⁴⁹ “Steampunk” é um subgênero da ficção especulativa que se passa em uma era alternativa do século XIX, onde a tecnologia a vapor é predominante. Nesse universo, máquinas complexas, engrenagens e dispositivos movidos a vapor são comuns, criando uma estética única que combina elementos do passado com visões futuristas. O steampunk muitas vezes incorpora aventuras, invenções extraordinárias e uma atmosfera de romance vitoriano, explorando temas como exploração, progresso tecnológico e a interação entre sociedade e máquina.

⁵⁰ “The Walking Dead” Criado por Frank Darabont, baseado na série de quadrinhos de Robert Kirkman, Tony Moore e Charlie Adlard, AMC, 2010-2022.

⁵¹ “Mad Max: Estrada da Fúria.” Dirigido por George Miller, Warner Bros. Pictures, 2015.

⁵² Margaret Atwood, “O Conto da Aia” (São Paulo: Editora Rocco, 2017).

⁵³ George Orwell, “1984” (São Paulo: Companhia das Letras, 2009).

⁵⁴ “Akira” Dirigido por Katsuhiro Otomo, Tokyo Movie Shinsha, 1988.

⁵⁵ “The Last of Us” Desenvolvido pela Naughty Dog, publicado pela Sony Computer Entertainment, 2013.

⁵⁶ “Jogos Vorazes.” Dirigido por Gary Ross, Lionsgate Films, 2012.

conceito do role-playing game e a abordagem do Drama. Todos os episódios eram construídos a partir do encontro anterior, para que os acontecimentos pudessem fazer sentido dentro do contexto ficcional que havia sido colocado no primeiro episódio.

Nos próximos momentos desta dissertação, o foco se volta para apresentar e problematizar como se deu a evolução da narrativa, dos personagens, suas interações e desafios construídos com base nas estratégias de jogo do RPG e nas convenções do Drama, com o objetivo de aproximação entre os dois. Apresento também, momentos em que as crianças tiveram uma participação ativa na construção da narrativa.

Como forma de registrar os encontros, foram utilizados vídeos, fotografias, áudios, além de um diário de bordo pessoal e dois cadernos de bordo para as crianças. Optei por não usar a palavra "diário" para descrever os registros feitos nos cadernos das crianças, pois eu tinha total acesso a um desses cadernos. Cada criança possuía dois cadernos: um com seu próprio nome, onde registravam suas experiências nos encontros, e outro com o nome do distrito, no qual descreviam a vida em 2.170 do ponto de vista do personagem dentro da narrativa. Estes últimos eu levava para casa para ler e refletir sobre os próximos episódios. Enquanto o caderno pessoal ficava com as crianças, para caso houvesse alguma reverberação dos encontros em casa, elas tivessem acesso para registro no caderno, mas a ideia era que eu recolhesse o caderno pessoal ao final do processo para leitura e pesquisa.

A partir desse ponto, será feita uma análise dos episódios que se desdobraram a partir do pré-texto delineado no item anterior. Cada episódio foi pensado em relação ao seu antecessor, formando um ciclo de seguimentos dentro do universo criado, a narrativa, portanto, foi desenvolvida seguindo essa lógica, resultando em uma progressão do processo em questão, sendo que cada escolha narrativa foi guiada pela intenção de manter a coesão e a continuidade.

A abordagem estratégica adotada na construção dos episódios envolveu uma exploração dos mecanismos de regras do RPG e de convenções e estratégias do Drama, fazendo assim uma mistura entre os dois, na busca de compreender qual seria a relação dada entre as abordagens em questão e as crianças participantes do processo, será que essa associação traria uma imersão e uma participação ativa das crianças?

A análise dos episódios incluirá uma investigação detalhada das estratégias empregadas. Este processo de análise não apenas destaca o que foi realizado em cada episódio, mas também oferecerá insights sobre as sinergias e desafios inerentes à fusão de elementos do RPG com as estratégias do Drama. Essa exploração detalhada visa fornecer uma

compreensão das possibilidades do Drama ao estarem conectadas às especificidades do RPG na construção episódica.

2.2 Primeiro episódio: Vocês aceitam o desafio?

Mesmo conhecendo algumas crianças do grupo, minha ansiedade para encontrá-las era enorme e para que fosse um momento tranquilo, organizei tudo até os últimos detalhes e cheguei quase duas horas antes no nosso local de encontro, que foi uma sala ampla e muito bem iluminada do instituto IARTE⁵⁷, no bloco do Curso de Dança da UFU. Acima de toda minha preparação, meu desejo era que as crianças se sentissem bem vindas, confortáveis e que se divertissem nessa jornada juntas.

Ao chegarmos na sala, em roda, todas as crianças tiveram a oportunidade de se conhecerem, falando um pouco de si por algum tempo, algumas mais tímidas que outras, e como haviam pessoas conhecidas na nossa roda, era preciso que eu fizesse algumas perguntas que encaminhassem a conversa, para que não houvesse abertura para comentários como “Ah... mas todo mundo já sabe disso.”, por alguns momentos era preciso lembrá-las que nem todas ali se conheciam, e que esse primeiro momento era importante para que nós nos conhecêssemos melhor. Depois das apresentações, incluindo a minha, foi o momento de apresentar a pesquisa em questão. Falei sobre o motivo do meu convite a elas e expliquei brevemente sobre a pesquisa, sobre o Drama e o RPG e meu objetivo dentro do processo.

Eu havia pedido para que as e os responsáveis pelas crianças conversassem com elas quando fiz o convite, e explicassem do que se tratava esse processo, mas por estratégia de tentar uma aproximação, resolvi repassar novamente as mesmas questões. Duas crianças expressaram que estavam ali “pela pesquisa” e que “as pesquisas são importantes para quem está fazendo, mas também para quem vai ler depois”, a partir disso, todas demonstraram disponibilidade e animação para caminharmos juntas.

Durante nossa roda, apresentei uma regra que eu considerava fundamental para o processo: **“ON”** e **“OFF”**, dois facilitadores que indicam entrada e saída do jogo no RPG. Como referência, seria como o momento em que o guia de um processo de Drama usa um instrumento ou até mesmo uma palavra chave para sinalizar essa transição para fora do jogo. Essa estratégia foi adotada após minha primeira experiência em uma campanha de RPG

⁵⁷ IARTE é o Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

online e se mostrou eficaz durante o primeiro Drama/RPG que mestrei “Os caçadores de cristais”⁵⁸, que também ocorreu online. Expliquei que deveríamos usar "ON" quando estivéssemos imersos no jogo e "OFF" quando estivéssemos fora dele, permitindo que as crianças discutissem questões relacionadas ao processo em "OFF", especialmente quando surgiam conflitos que exigiam uma pausa no personagem ou quando precisavam esclarecer aspectos do contexto ficcional. O uso dessa estratégia poderia configurar *metagame*, então era gerenciada por mim com muita cautela, para que as crianças não perdessem a verdade em seus personagens ou trouxessem muitas informações de fora para dentro do jogo, mas, em vários momentos, pude perceber que o cuidado com o uso dessa regra também era tomado pelas crianças, elas se observavam em relação ao uso excessivo da mesma, e sempre reforçavam que nós deveríamos usar apenas o necessário, demonstrando apropriação do jogo e suas regras.

Ao final da conversa alongamos e nos aquecemos, dançando por alguns minutos músicas escolhidas pelas crianças, ato conhecido por algumas delas, pois esse era um dos modos de aquecimento que eu propunha em aula. Mesmo nesse primeiro momento, as crianças já se sentiram bem à vontade para poder expressar seus movimentos no aquecimento, dançando juntas e também de forma individual.

Antes do primeiro encontro presencial acontecer, eu já havia encaminhado a elas um vídeo, como citado no item 2.1 O Ínicio do Fim dos Mares. No vídeo em questão, a cientista Kaliope pedia por ajuda de civis dispostos a estar na linha de frente da batalha contra o vírus misterioso, no mesmo vídeo houve uma breve apresentação dos distritos existentes em 2.170, assim como um pequeno apanhado de como estava o mundo nesse futuro. Assim que chegamos na sala de encontro, o vídeo foi reproduzido novamente, e ao final dele uma pergunta foi feita para as crianças participantes:

“vocês aceitam o desafio?”

⁵⁸ Primeira campanha de drama/RPG que eu propus, já citada em capítulos anteriores.

Figura 7 - Primeiro vídeo



Figura 8 - Cadernos de bordo

Os distritos foram distribuídos de forma aleatória por mim de acordo com as cores preferidas das crianças (eu havia perguntado via WhatsApp quais cores elas gostavam mais) e os nomes dos distritos foram bordados em um caderno de forma aleatória, pois não havia nada de específico sobre nenhum deles. Para receberem os nomes dos seus respectivos distritos, as crianças se espalharam pelo espaço de olhos fechados e assim que abriram, o caderno estava perto delas com o nome do distrito que cada uma pertencia. A partir daquele momento, o caderno se tornou um caderno de bordo de seus personagens dentro da narrativa.



Aqui faço um adendo sobre a escolha de usar o caderno de bordo como estratégia de registro e quais foram seus desdobramentos no processo. Tinha como sentido convidar as crianças a escrever enquanto personagens da narrativa, e deixar com que elas se expressassem além da fala, mas com a escrita e desenhos também. Parto desse princípio, pois durante minhas experiências com crianças e Drama, senti falta de que houvessem registros físicos produzidos por elas, os quais pudessem retomar quando quisessem, caso fosse necessário se re-situar na história, relembrar uma informação e até mesmo observar através de desenhos e descrições detalhadas, espaços e locais onde estivesse se passando a história.

Com esse caderno de bordo, elas poderiam escrever enquanto personagens da narrativa, colocando suas perspectivas em relação ao que estivessem vivenciando em 2.170, estratégias de jogo, regras etc. Como tínhamos dois cadernos de bordo, um para o jogador ou jogadora escrever como ele(a) mesmo e outro para escrever como personagem, dentro do episódio haviam alguns momentos de pausa para escrita: as crianças eram livres para escreverem no caderno do personagem a qualquer momento no decorrer da narrativa, havia lápis e canetas disponíveis, então sempre que era necessário, recorriam ao caderno do personagem para anotações. Surgiram vários tipos de anotações nos cadernos, desde planos até desenhos de como eram esses personagens fisicamente.

Figura 9 -Desenho de I.S.

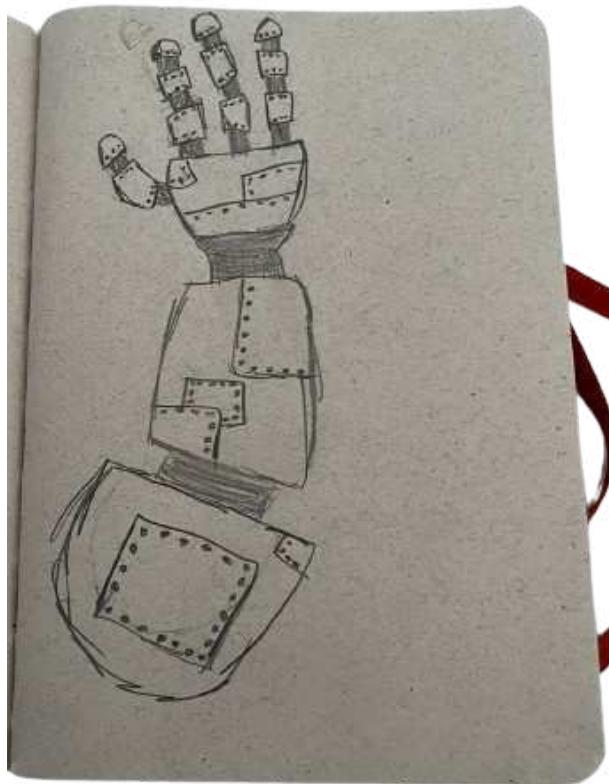
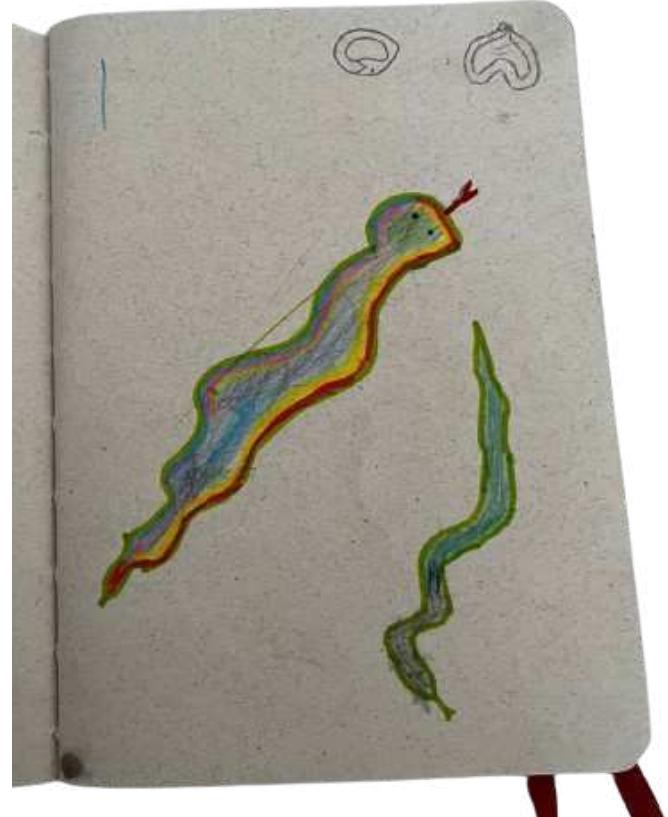


Figura 10 - Desenho de M.F.



Como eu tinha acesso a esse caderno, ele também foi usado como estratégia minha para construção dos episódios seguintes.

No caderno pessoal (passamos a chamá-los assim dentro dos encontros), o momento de escrita era ao final de cada episódio. Eu não tive acesso a esse caderno durante o processo, pois as crianças o levavam para casa, caso ainda quisessem continuar os registros durante a semana. Nesse, em específico, as crianças relatavam como havia sido o episódio, expectativas para a narrativa e desenhos aleatórios, que não especificamente tinham haver com o processo.

Foi uma escolha não ter acesso aos registros dos cadernos pessoais enquanto estávamos no processo, por mais que eu sempre estivesse curiosa sobre as impressões das crianças. Entendi que para que não houvesse uma interpretação muito pessoal minha e para que eu não esperasse atender às expectativas que por ventura estivessem escritas ali, eu poderia deixar esse momento de leitura para quando finalizasse e então, a partir disso, pensar sobre os encontros que haviam acontecido. Refletindo sobre a escolha da estratégia dos cadernos de bordo, percebo que foi importante a existência de um material físico no qual as crianças tinham a escolha de recorrer quando quisessem, mas que, observando agora, eu constato a necessidade de repensar sobre a utilização desse material, como aponto a seguir. Pensando no desdobramento de cada criança em relação aos cadernos de bordo, percebo que algumas delas não se interessaram tanto por esse modo de registro, acabando por utilizá-los de forma contida.

Ao revisitar esses cadernos agora, sinto que talvez tenha havido uma desconexão para as crianças que não se envolveram tanto com os registros. Pode ser que algo tenha se perdido durante o encontro, deixando-as mais distantes da narrativa e do processo como um todo. Acreditei que os cadernos poderiam ser uma ponte entre o mundo de *2.170*, criado por mim, e as crianças como jogadoras. Através da escrita, esse mundo utópico poderia gradualmente se tornar um pensamento que elas levariam consigo, e de forma potente, desenvolveriam ideias em relação a esse universo. Essa reflexão me leva a considerar se uma abordagem mais flexível e participativa teria sido mais eficaz, permitindo que as crianças se envolvessem de acordo com seus interesses e níveis de engajamento. Talvez uma única opção de caderno, com a liberdade de escolher entre escrever como personagem ou não, poderia ter sido mais inclusiva e estimulante para todas as crianças, independentemente de seu nível de interesse inicial nos registros.

Dito isso, como não há volta pelo que passou, penso que isso poderia ser resolvido a partir de algumas opções:

- 1º - Apenas um caderno será utilizado para registros.
- 2º - Mais momentos guiados por mim, direcionando os participantes para o registro no caderno.
- 3º - Compartilhamento desses registros de tempos em tempos.

Tirar o foco de dois cadernos e levar o olhar para apenas um me parece interessante, pois lendo o material em que escreviam como participantes, não houveram comentários nem registros que elas já não tivessem colocado ao final do nosso encontro, presencialmente. Além de desenhos aleatórios, que houveram bastante, mas que os mesmos poderiam estar em qualquer outro material.

Houveram muitos momentos de direcionamento para os registros, mas penso que eles poderiam ter sido mais guiados, frases como “Agora vocês podem registrar sobre isso no caderno de bordo.” ou “Esse vai ser o momento de usar o caderno de bordo para registrar o que vocês irão fazer nessa situação.” poderiam ter sido substituídas por comandos mais direcionados, então, dependendo do momento que estivesse sendo vivido pensar em falas como “Registre o que seu personagem está sentindo nesse momento, nomeie um sentimento.” ou “Qual é o pensamento do seu personagem sobre outro personagem.” ou “Seu personagem guarda um segredo? Há algo em torno de sua história que os outros não podem saber?”, creio que algumas dessas perguntas norteadoras teriam possibilitado às crianças mais espaço para a criação da história interna desse personagem.

Pensando pela vertente do RPG, a história interna do personagem é sempre uma porta de improvisação dentro da narrativa, pois é aquilo que ninguém sabe, além de quem está interpretando. Por mais que as crianças tenham



Figura 11 - Lápis de cor e craft

entrado no papel de cientistas em busca de uma cura desde o primeiro episódio, poderia ter sido interessante se elas realmente tivessem se apropriado dos seus personagens trazendo outras camadas para o processo. Além da elaboração de outras perguntas, como já apontado, temos a questão do tempo que estivemos juntos, e talvez, com um tempo mais prolongado,

essas camadas teriam acontecido. Ao pensar nos registros que só eu tive acesso (além de quem os fez), reflito que a ideia de compartilhamento e explicação desses registros teria sido rica, pois além de colocar em roda as percepções de seus personagens, teríamos oportunidade de ter escutado o olhar das(os) outras(os) participantes para com os registros e isso faria termos percepções de diferentes ângulos sobre um mesmo material. Finalizando esse adendo, pude refletir aqui sobre a importância da estratégia de registro usada, mas que ela poderia ter sido explorada mais intensamente junto às crianças participantes. Não poderei saber de fato se essas variáveis teriam acontecido, mas acho interessante trazer essas discussões aqui, para deixar apontado a realidade da pesquisa.

Depois de receberem o caderno de bordo as crianças tiveram um momento para pensar as características de seus distritos, este aconteceu individualmente, e, além dos cadernos elas tiveram acesso a pedaços de papel craft, lápis de cor e canetinhas.

Abaixo, I.S e I.V se dedicam à escrita sobre seus distritos:

Figura 13 - O. com caderno de bordo

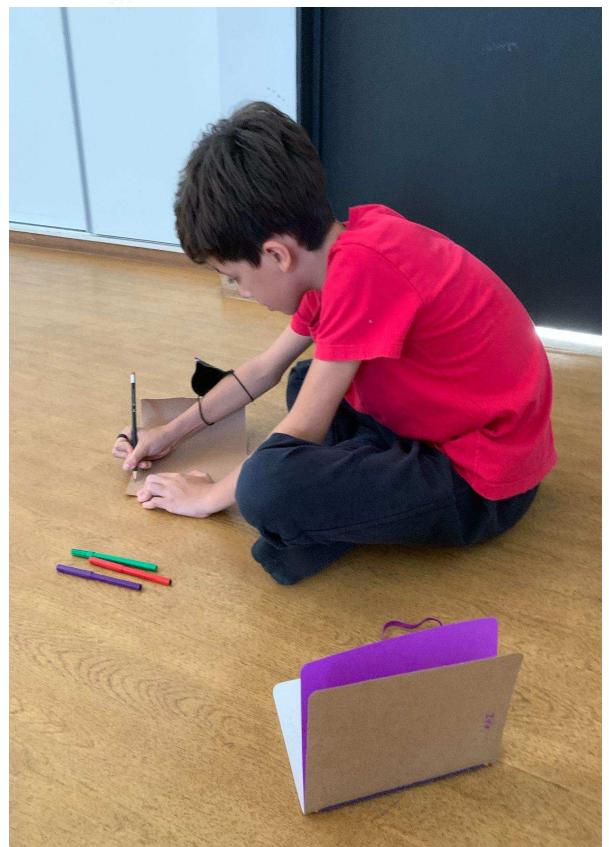


Figura 12 - I.S. com caderno de bordo



Esse processo de escrita envolia explicar as especialidades de produção de cada distrito, descrições de lugares e também desenhos de mapas.

Os desenhos de mapas são uma estratégia muito presente nos jogos de RPG em vários contextos, sendo os mesmos criados pelo(a) mestre(a) da mesa ou em algum momento do jogo pelo(a) próprio(a) jogador(a). Essa estratégia pode ser em forma física ou online, há alguns sites de fácil acesso onde se pode criar um mapa de acordo com o tema da campanha que está sendo jogada. No Drama, os mapas também podem ser usados pelas(os) professoras(es) como estímulo dentro da narrativa, segundo Neelands e Goode, “[...] é usado como parte da dramatização para refletir sobre a experiência, por exemplo, obstáculos a serem superados, distância a ser percorrida; ou para ajudar na solução de problemas, por exemplo, “qual é a melhor maneira de entrar no banco?”⁵⁹ (tradução nossa, 2001, p. 19) . Em 2.170 essa estratégia foi usada para a apresentação dos distritos, mostrando os pontos de tensão deles (onde teriam mais erráticos, por exemplo) e qual o caminho seria percorrido até que pudessem chegar, cada pessoa por si, na ilha.

Figura 14 - M.F. com caderno de bordo



Figura 15 - I.V. com seu caderno de bordo



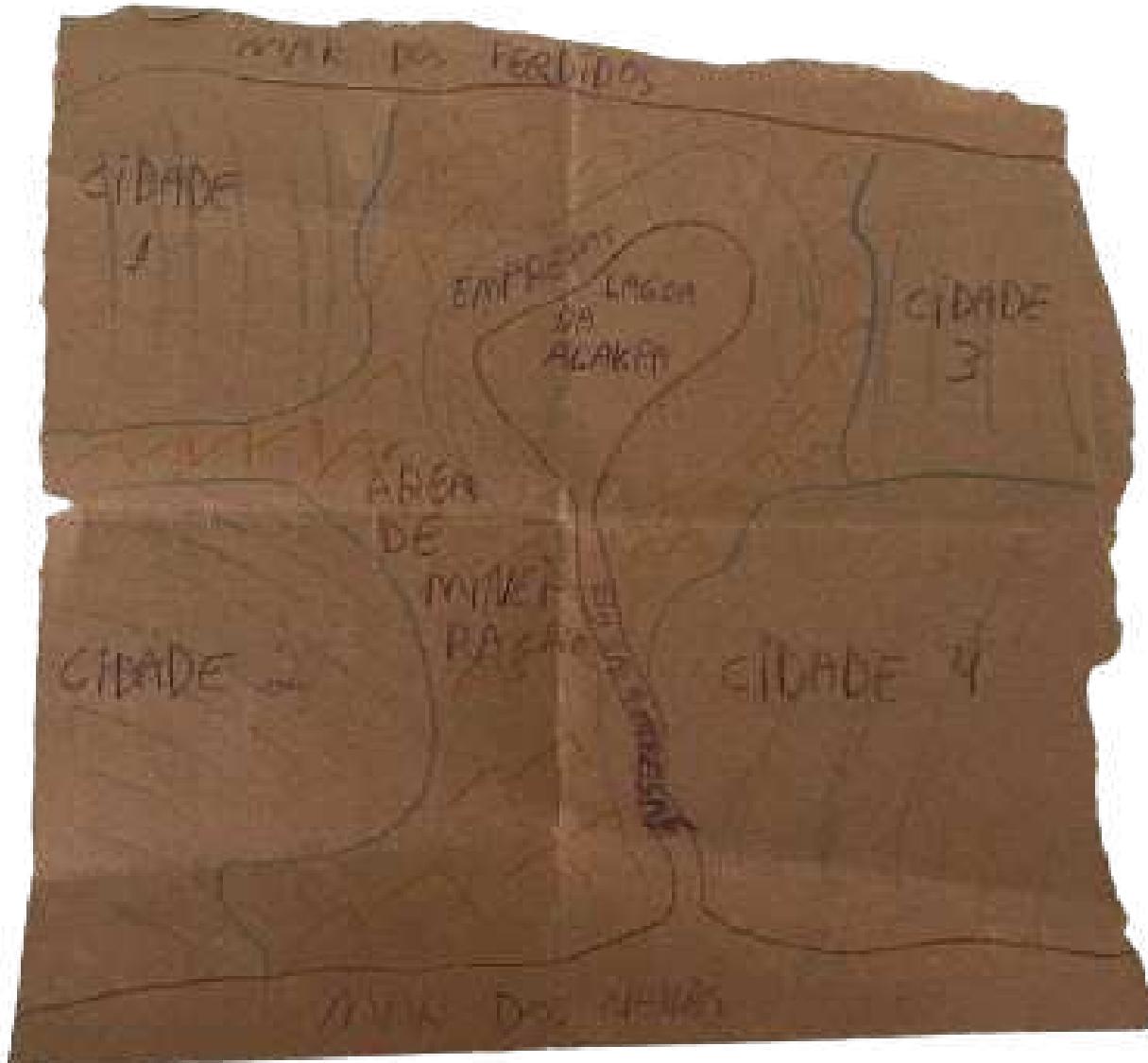
⁵⁹ Original: [...] is used as part of the drama in order to reflect on experience e.g obstacles to be overcome, distance to travel; or to aid problem-solving e.g. "what's the best way of getting into the bank?".

Figura 16 - Mapa 1



No primeiro mapa, I.V trouxe um distrito que era atravessado por um grande rio e que possuía uma localidade denominada de “o trevo”, que seria a área de maior aglomeração de pessoas não infectadas. No desenho temos o “rio” e o “trevo”.

Figura 17 - Mapa 2



O mapa de I.S traz uma complexidade para sua narrativa. Dentro de seu distrito, temos quatro cidades numeradas, e podemos ver que é um distrito que estaria ilhado, cercado por dois mares; “mar dos perdidos” e “mar dos navios”, de onde surgia um rio, o “rio das empresas” e dali, uma lagoa nomeada “Lagoa da Alakpa”, por fim, aos arredores da lagoa temos as empresas do distrito e também a área de mineração.

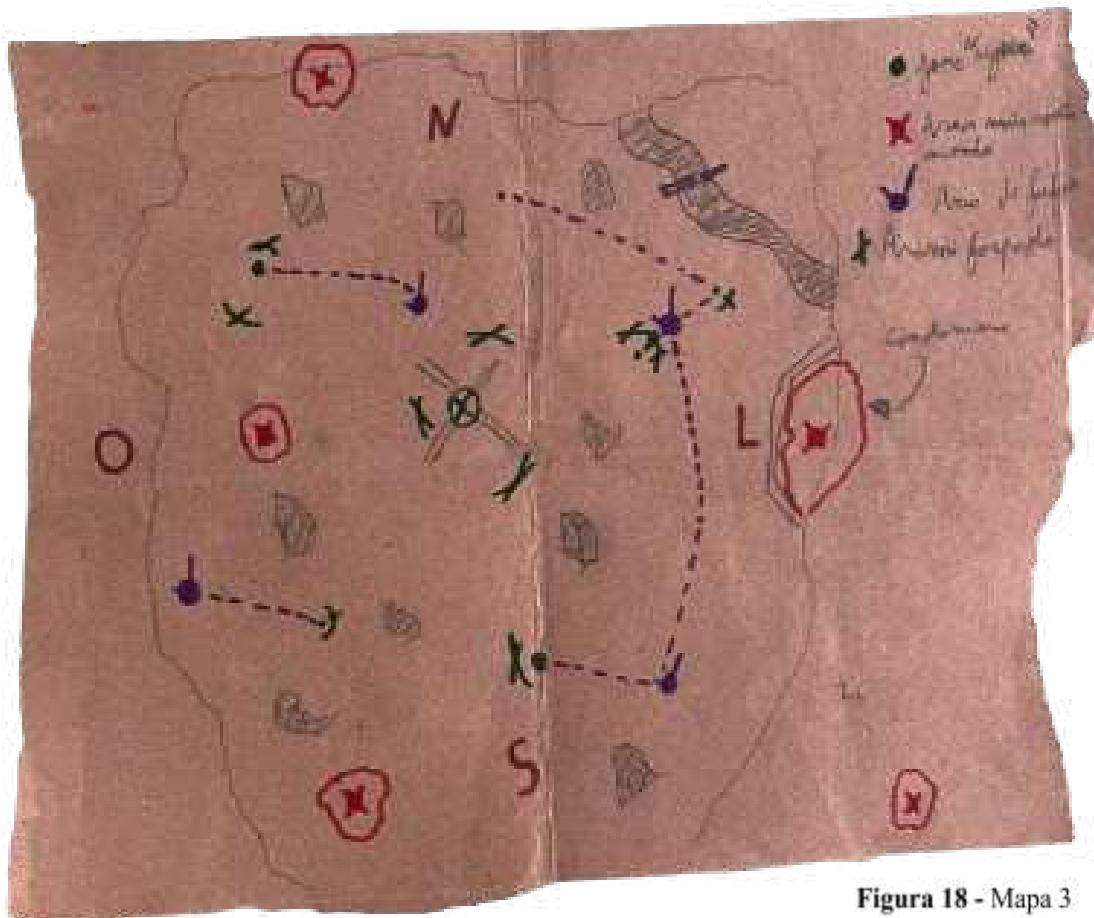
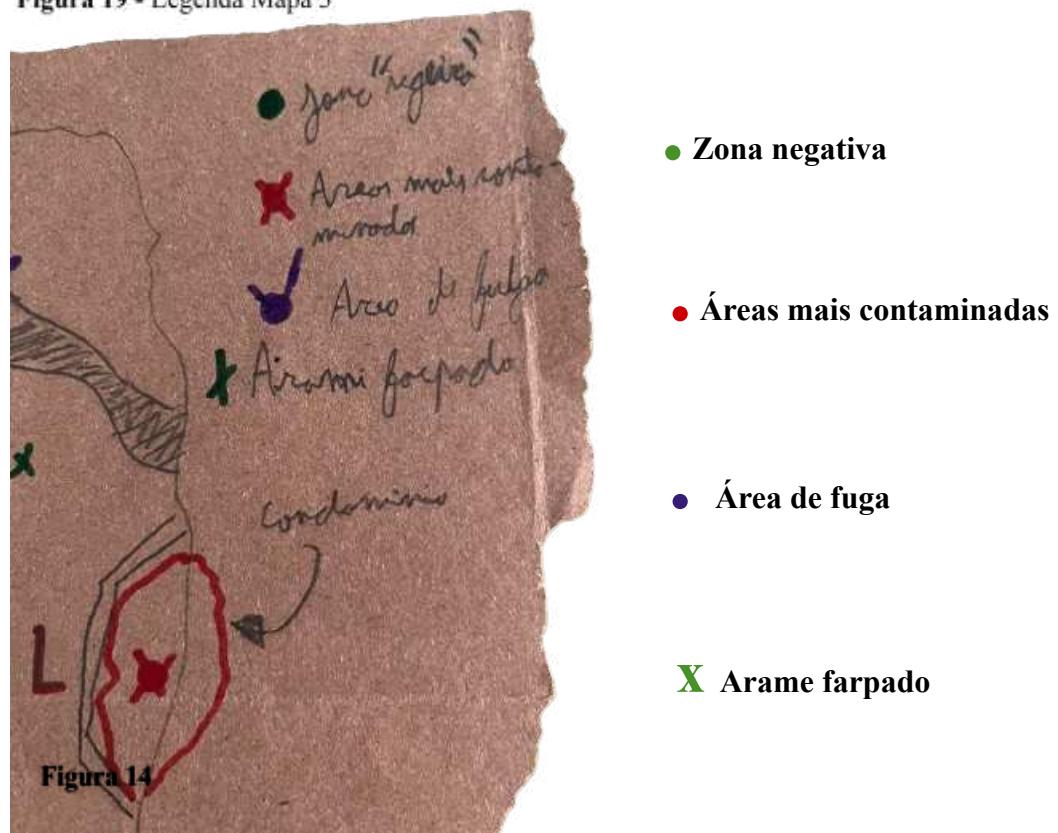


Figura 18 - Mapa 3

O. produziu um mapa com coordenadas e uma legenda para os símbolos usados. Neste mapa podemos entender que seu distrito também estava tomado por erráticos e havia algumas áreas de fuga para as pessoas não infectadas. Na legenda de O. temos:

Figura 19 - Legenda Mapa 3

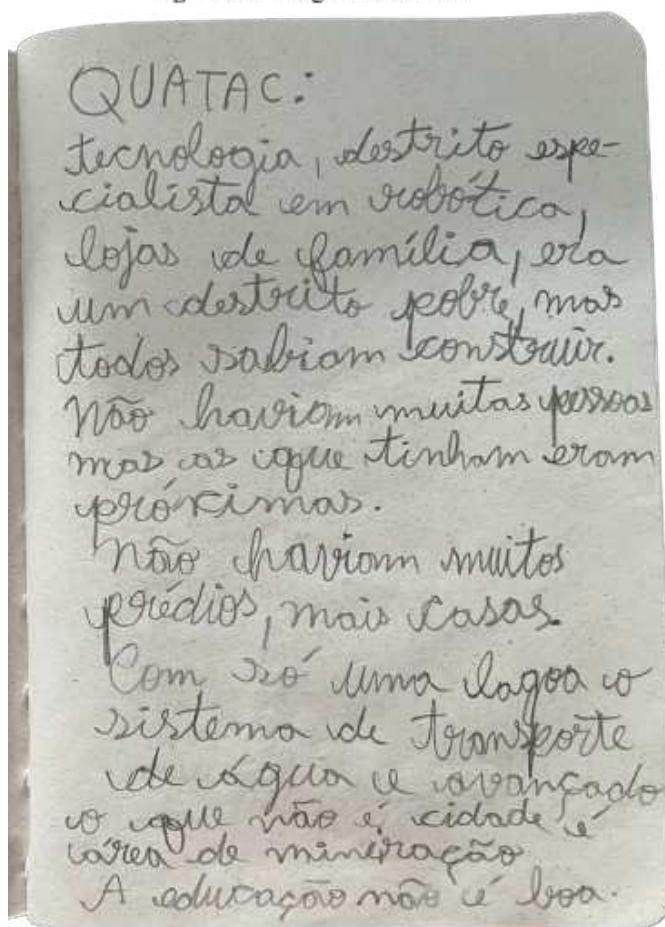


Podemos perceber que é como se cada distrito fosse um mundo diferente, mesmo pertencendo ao mesmo contexto ficcional. Cada criança criou o seu mapa levando em consideração as suas referências em relação ao que lhes foi pedido, imersas nessa narrativa, elas acessaram as ficções que já haviam lido, ouvido ou visto, isso fez com que cada experiência de elaboração dos mapas fosse completamente distinta uma das outra, pois algumas crianças acessaram mais referências audiovisuais ou literárias, que já tinham conhecimento, do que outras. A pluralidade desses mapas fez com que houvesse uma troca de experiências em relação ao pré-texto, ou seja, cada criança trouxe sua percepção em relação a um possível mundo distópico localizado no futuro, e ao mesmo tempo, puderam contribuir para a composição do contexto ficcional.

Logo em seguida, pedi que apresentassem seus mapas para as(os) outras(os) participantes. Esse foi um momento que considero importante, pois puderam conhecer um pouco mais do distrito onde moravam as(os) personagens das outras crianças jogadoras. Ao conhecer o seu distrito e o distrito das outras crianças, elas tiveram oportunidade de criar propriedade desse universo ficcional onde iriam pertencer a partir daquele momento.

Além dos mapas, algumas crianças também descreveram as características de seus distritos. I.S. escreve:

Figura 20 - Registro escrito 1



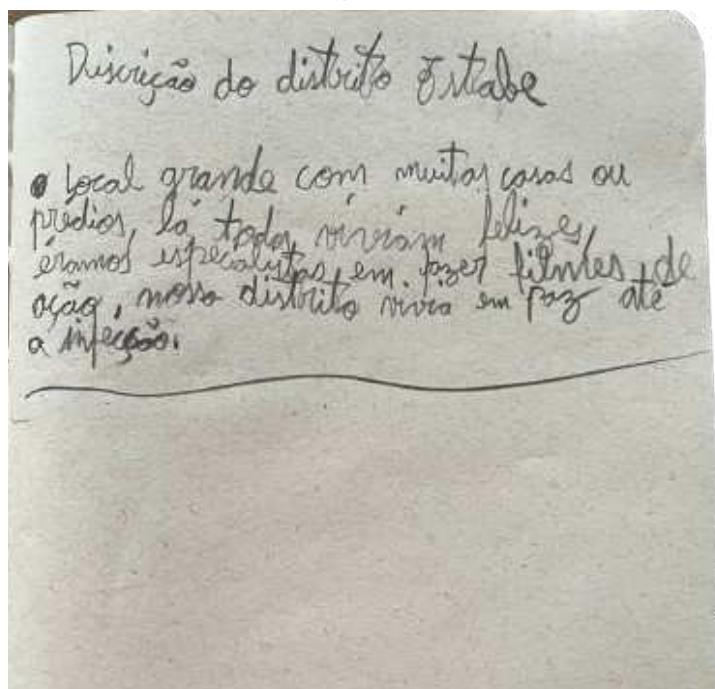
Quatac:
tecnologia, distrito especialista em robótica, lojas de família, era um distrito pobre, mas todos sabiam construir. Não haviam muitas pessoas, mas as que tinham eram próximas. Não haviam muitos prédios, (havia) mais casas. Com só uma lagoa, o sistema de transporte de água é avançado, o que não é cidade é área de mineração. A educação não é boa.

Figura 21 - Registro escrito 2

O. escreve:

Descrição do distrito de Estabe:

Local grande com muitas casas ou prédios, lá todos vivem felizes, éramos especialistas em fazer filmes de ação, nosso distrito vivia em paz até a infecção.



Para essa escrita, foi pedido que elas pensassem em uma característica geral deste distrito como “o que esse distrito faz de melhor?”, “qual a especialidade das pessoas que vivem ali?”, pegando os dois exemplos podemos observar um distrito que vive do minério e outro de realizar produções cinematográficas (na escrita não há um desdobramento mas O. apresentou camadas nessa escolha e não “apenas” produzir filmes. Alguns desdobramentos apresentados por ele dentro do jogo foram que existiam habitantes dublês com muitas habilidades físicas e que muitos deles viviam da construção de máquinas e cenários usados nas produções cinematográficas.).

Ressalto aqui que a ideia geral que compunha a narrativa era a de que cada distrito pudesse ser especialista em alguma coisa e que no auge da pandemia infecciosa de erráticos as(os) suas(seus) personagens pudessem tirar algo daquilo para ajudar na produção da vacina, então não necessariamente precisavam ser biomédicas(os), mas que quando chegasse a hora, todas(os) pudessem contribuir com as produções e distribuição das vacinas. Alguns episódios depois todas(os) demonstraram interesse em serem cientistas biomédicas(os), e então, por escolha própria, introduziram isso na narrativa de forma fluída. Visando que as crianças seriam as “heroínas” ou “heróis” da realidade que estavam inseridas, não me importei que adicionassem a suas histórias o fato de que todas estudavam sobre o vírus de forma independente em seus distritos, usei esse adendo na narrativa para trabalhar com elas o

“Manto Dos Especialistas⁶⁰” alguns episódios depois. Recapitulando: cada distrito tinha uma habilidade específica e além disso, todas(os) as(os) jogadoras(es) também eram especialistas independentes sobre o assunto vírus dos erráticos.

Depois do momento criando sobre seus distritos, no mesmo lugar que estavam de forma individual, houve uma arrumação de malas, usando o jogo popular “eu fui a feira”⁶¹ que foi ressignificado para “eu vou pra ilha”, no qual todas(os) colocariam no jogo itens que julgassem essenciais para o caminho até a ilha desconhecida, onde estaria Kaliope. Comecei o jogo com “Eu vou para a ilha e levarei uma mochila” e então seguindo a primeira frase, as crianças passaram a acumular itens para levar; “eu fui para a ilha e levarei uma mochila e uma lanterna”, “eu fui pra ilha e levei uma mochila, uma lanterna e frutas desidratadas”, o jogo seguiu por mais alguns minutos até que houvesse uma quantidade generosa de itens dentro das mochilas. Enquanto o jogo de palavras acontecia, havia uma movimentação de arrumação de mochilas em ações, e isso fez com que as crianças saíssem de seus lugares iniciais e começassem a explorar o espaço, tais ações aconteceram sem comando prévio, repentinamente, todas as crianças começaram a se movimentar como se estivessem em suas casas (cada uma na sua), pegando os itens necessários e os colocando dentro de mochilas. Algumas crianças utilizaram suas próprias bolsas/mochilas como parte do jogo e voltaram para seus lugares iniciais.

Figura 22 - I.S. indo para a ilha



Figura 23 - O. indo para a ilha

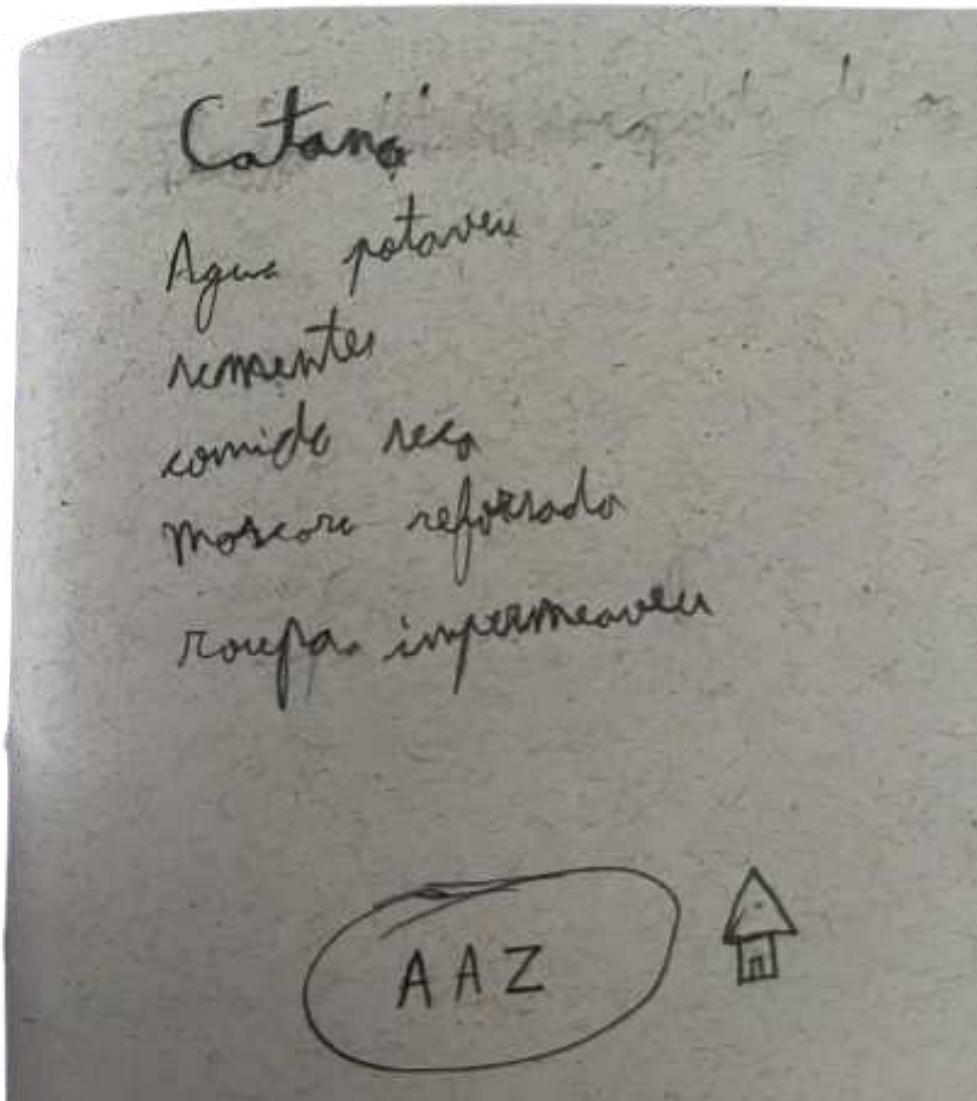


⁶⁰ Irei aprofundar sobre esse tópico no capítulo seguinte.

⁶¹ Jogo onde vai se acumulando palavras, ex: “eu fui a feira e comprei laranja” e o próximo jogador tem que dizer a mesma frase adicionando outra fruta no final, e assim por diante.

Quando as ações físicas cessaram pedi para que anotassem os itens, que elas(es) se lembressem, no caderno de bordo, e que a partir do momento que elas saíssem de casa, esses seriam os itens que levariam consigo na jornada até a ilha.

Figura 24 - Registro escrito 3

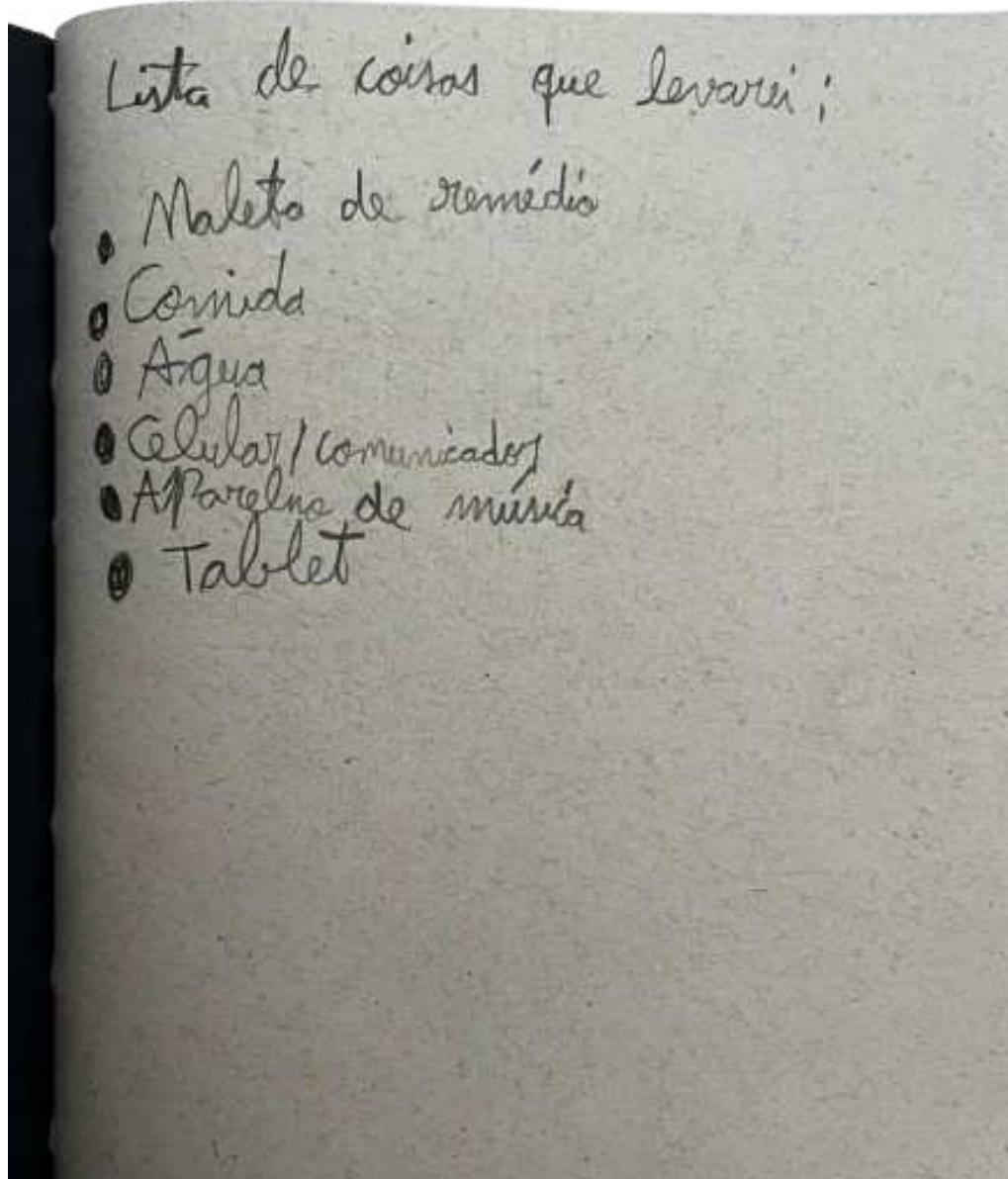


Na lista de O. havia:

- Catana⁶²
- Água potável
- Comida seca
- Máscara reforçada
- Roupa impermeável

⁶² A Katana (a forma escrita acima segue a escrita original de O.) é uma espada com lâmina espessa e longa.

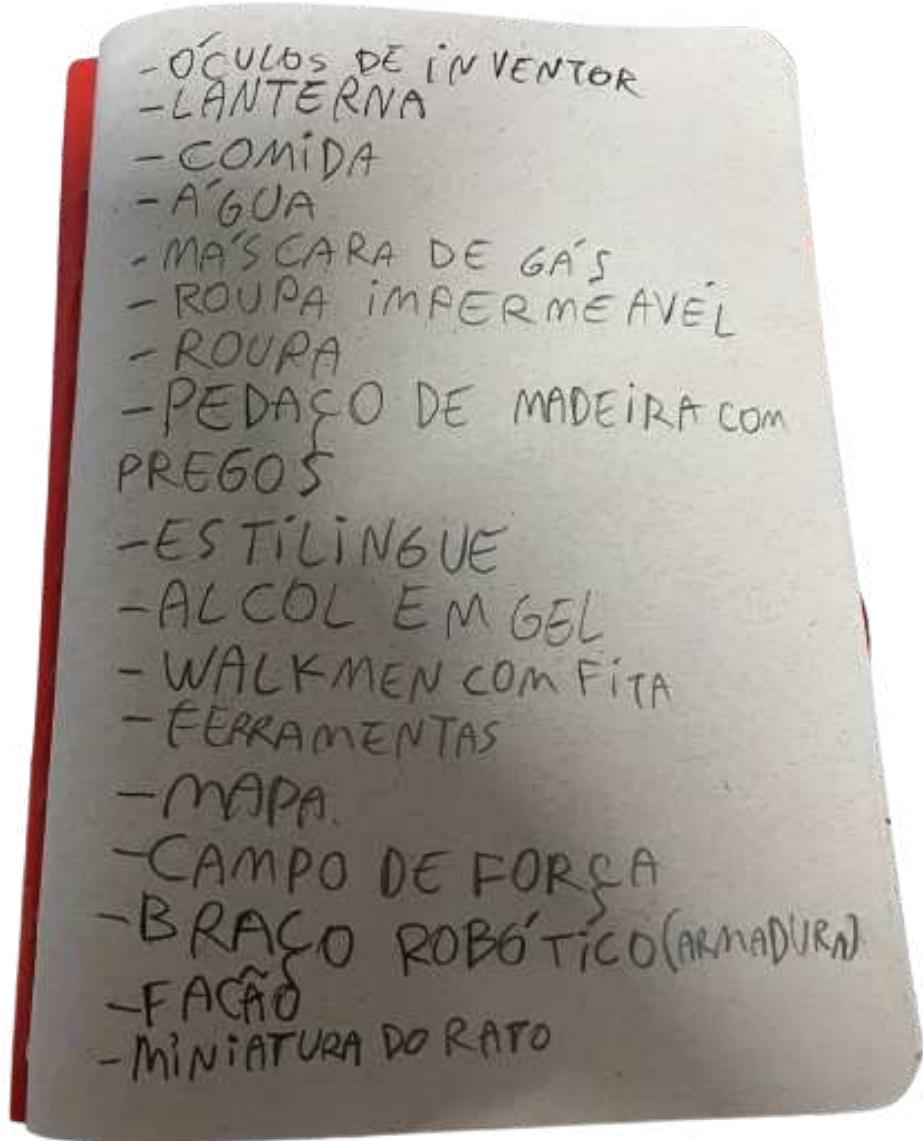
Figura 25 - Registro escrito 4



Lista de C.:

- Maleta de remédio
- Comida
- Água
- Celular/comunicador
- Aparelho de música
- Tablet

Figura 26 - Registro escrito 5



I.S. levou:

- Óculos de inventor
- Lanterna
- Comida
- Água
- Máscara de gás
- Roupa impermeável
- Roupa
- Pedaço de madeira com pregos
- Estilingue

- Álcool em gel
- Walkmen com fita
- Ferramentas
- Mapa
- Campo de força
- Braço robótico
- Facão
- Miniatura de rato

Algumas curiosidades sobre a lista de I.S. é que o seu “óculos de inventor” é um óculos com referências steampunk, que ela mesma fabricou artesanalmente, logo depois do primeiro episódio, um objeto fabricado para dar vida ao seu papel/personagem. Com ajuda de sua família e tutoriais no youtube, I.S. usou embalagem de achocolatado, pedaços de couro falso, acetato e tinta. I.S. também colocou no papel seu rato de estimação e o braço robótico de sua personagem, trazendo ainda mais vida para essas características.

Figura 28 - Desenho de I.S.

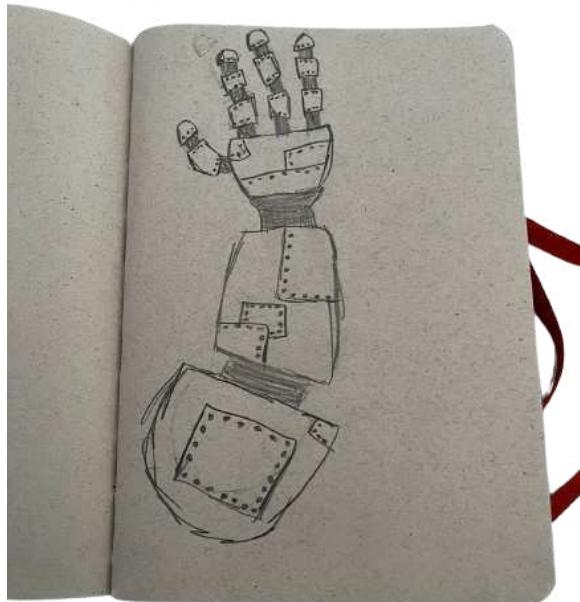
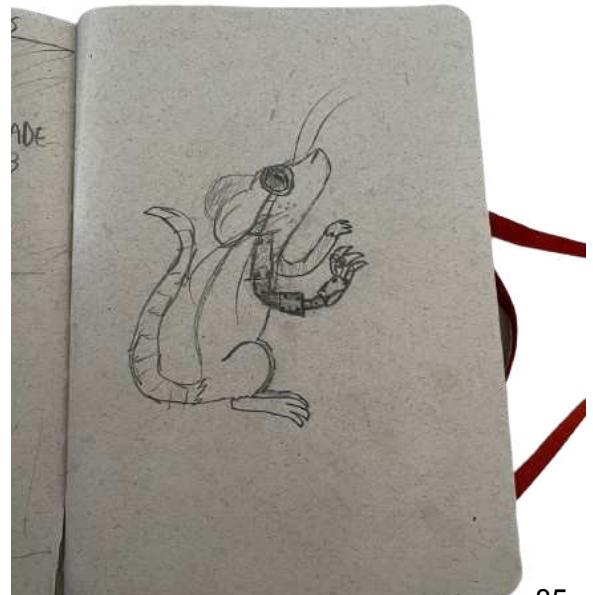


Figura 27 - Turi e rato



Figura 29 - Rato de Turi



No caminho para a ilha, dois jogos populares foram usados como desafios: pega-pega e pique-esconde, ambos foram modificados para que se encaixassem na narrativa. No pega-pega tivemos um voluntário para ser o primeiro pegador errático, as crianças que deveriam ser pegas eram humanas. Caso o errático pegasse alguém, contagiava a(o) humana(o) e teríamos mais pegadores(as) erráticos(as), até que todas as crianças se transformassem em erráticos.

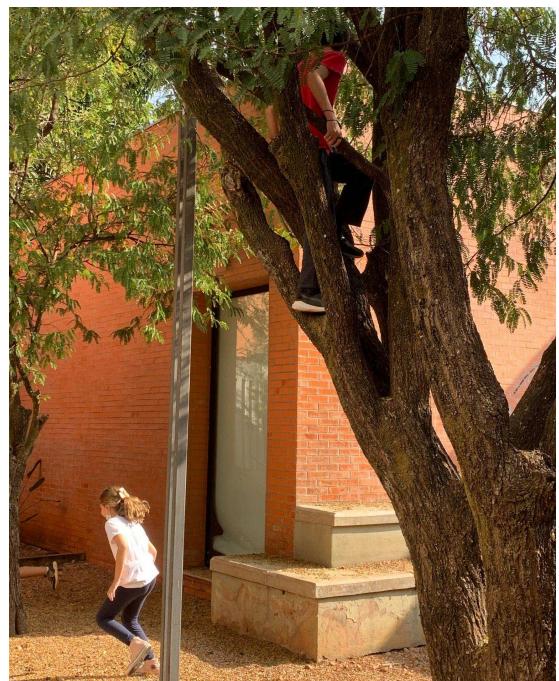
O pique-esconde seguia a mesma lógica, mas dessa vez os(as) humanos(as) precisavam se esconder para que não fossem descobertos(as), uma regra adicional é que os(as) humanos(as) não poderiam ficar mais de dois minutos no mesmo lugar, isso fez com que as crianças criassem estratégias para se movimentar sem que a criança que desenvolvia o papel de errático percebesse.

A experiência de transformar as crianças jogadoras em seres erráticos foi interessante, pude perceber ali desde o primeiro momento como as crianças imaginavam esses seres, já que as informações que tinham sobre eles eram diversas e nenhuma delas entregava uma completude do errático, o meu desejo era poder entender como elas absorviam as informações compartilhadas e como as organizavam para colocar dentro do jogo. Eu sabia que elas podiam pegar as características e não usá-las ou até mesmo misturar todos os estágios da transformação em um só errático, mas o interessante foi que naquele momento, os(as) jogadores(as) decidiram, que os seres erráticos daquela região estariam no estágio dois, e essa decisão aconteceu de forma silenciosa, sem nenhum comentário. Me fez pensar como eles

Figura 30 - Bela 1



Figura 31 - Bela 2



estavam conectados a ponto de deixar que uma decisão fosse tomada em grupo em relação ao jogo de forma orgânica, como se realmente estivessem vendo os mesmos erráticos ali, quase como se pudessem ver pelos olhos uns dos outros.

Ao final do jogo, partilhei a instrução ON, que demarcava nossa volta para a vivência de personagens e para a narrativa de *2.170*, na qual, apesar dos contratemplos, as pessoas sobreviventes, de forma individual, encontraram um portão branco, e ali, se conheceram pela primeira vez. Desconfiadas da presença umas das outras, mas muito cansadas do caminho árduo que seguiram durante dias inteiros sem descanso, resolveram abaixar a guarda e se juntarem para descobrirem o que havia por trás do grande portão.

Em frente ao portão (que era a porta da sala que estávamos anteriormente) apresentei para as crianças algo que substituiria a rolagem de dados⁶³ feita em jogos de RPG e acredito que foi nesse momento que aconteceu uma primeira intervenção de um mecanismo muito presente no RPG de mesa/tabuleiro. Evidentemente, já havíamos utilizado muitos dos recursos que o Role Playing Game propõem, entretanto misturados às convenções do Drama, virando um só, e nesse momento das fichas senti que trouxemos uma regra forte do jogo de tabuleiro, mesmo sendo de outra forma... afinal, não poderiam o RPG e o Drama se tornar uma coisa só? Venho pensando sobre isso em todo esse meu processo de escrita e sobre como as separações dos conceitos do Drama e do RPG me colocam em um espaço de entendimento que seus aspectos em comum são mais presentes do que suas diferenças e que isso pode ser um caminho interessante de se estar pensando para práticas que acontecem em um ensino formal ou informal. Quando revejo minhas observações em relação ao processo *2.170*, por vezes não consigo distinguir se tal momento foi mais RPG ou Drama, em qual porcentagem se encaixam ou se sequer é possível distinguir um do outro.

Voltando um pouco, naquele momento apresentei para as crianças as nossas fichas de um (1) a nove (9), elas substituíram a rolagem de dados e funcionou da seguinte forma: depois da tomada de decisão da ação, uma criança poderia escolher uma ficha (que estariam viradas para o lado ao contrário, de costas, para que não pudessem ver os números.) e a partir do número que estivesse na ficha, o resultado da ação pensada seria colocado em jogo em forma de ação física, ou seja, elas teriam que narrar a ação pensada e em seguida fazê-la fisicamente. As fichas funcionaram seguindo a mesma linha de pensamento do uso de dados em uma

⁶³ A explicação sobre rolagem de dados está no subcapítulo 1.3 EXTREMO SUL ($55^{\circ} 58' 47''$ S $67^{\circ} 17' 21''$ O) ou ONDE OS OCEANOS SE ENCONTRAM.

partida de tabuleiro, com o valor tirado das fichas, a guia/mestra (no caso, eu) tinha que usar o bom senso para narrar o resultado da ação do(a) jogador(a) naquele momento.

Figura 32 - Fichas



Ao decidirem forçar a entrada no grande portão branco, como mestra, pude intervir, narrando o cenário onde elas se encontravam naquele momento, especificando como seria esse portão (seu material, cor, tamanho) e também o cadeado e as correntes que haviam nele (espessura, tamanho) e em seguida pedindo que alguma criança então narrasse a ação de abrir o portão à força. I.V. se colocou como protagonista naquele momento, sua escolha foi quebrar o cadeado com uma pedra. Sua narrativa foi completa, desde a procura da pedra ideal para ação, a especificação do tamanho da mesma, e como seria sua movimentação e quantidade de força que ele usaria naquela ação. Enquanto I.V. estava se preparando, eu já havia decidido comigo mesma, que ele precisaria tirar oito (8) ou mais nas fichas para que sua ação fosse positiva, ou seja, se ele conseguisse esse número nas fichas, ele quebraria o cadeado. I.V. tirou nove (9) e assim, de primeira, conseguiram passar em segurança pelo grande portão branco, o que os esperava do outro lado é o que chamamos de CT, um centro de treinamento para civis.

No QRcode abaixo, o momento que entraram no CT - Centro de Treinamento.



Depois de entrarem, a instrução foi de tentar reconhecer aquele espaço, entender onde estavam naquele momento e por que havia um lugar como aquele no “meio do nada” e depois de pouco tempo, as crianças foram instruídas a entrarem em OFF, a saírem da narrativa, só então, tiveram um tempo para pensar em suas(seus) personagens. Intencionalmente, previ que as crianças pudessem vivenciar um pouco da realidade paralela de 2.170 para depois pensarem em suas personas, eu queria entender como as(os) personagens poderiam ser construídos a partir das vivências que elas teriam em um primeiro momento, ao contrário do RPG, onde umas das primeiras ações dos jogadores é pensar em suas(seus) personagens.

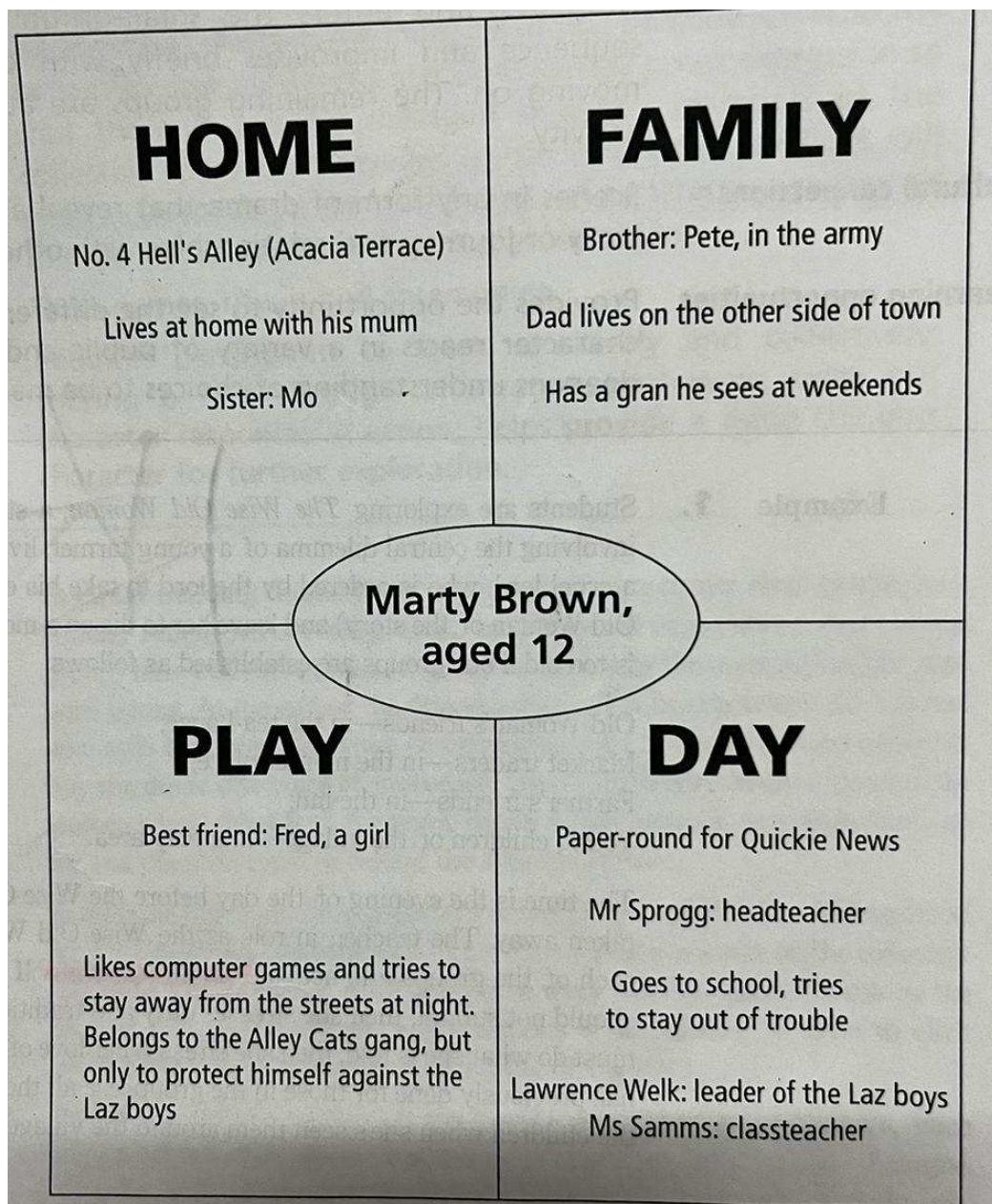
Pude trabalhar com as crianças a construção de personagem baseada em um mínimo contato com o contexto ficcional que iriam vivenciar dali pra frente, isso fez com que elas trouxessem para suas personas, as referências sobre o tema abordado anteriormente, e as crianças que não tinham muita carga de referências puderam usar a imaginação para criar um personagem cujo objetivo naquele momento era chegar até uma ilha desconhecida, ou seja, um personagem que sobreviveria dentro dessa nova realidade, mas que também já fosse um sobrevivente, já que um dia viveu em um mundo dentro da normalidade, tiveram que trabalhar o passado e o presente dessa criação.

Para a construção das(os) personagens, fiz o uso “parcial” da estratégia **Círculo da vida** de Neelands e Goode (2001, p.10), digo isso pois, elaborei algumas mudanças para que se encaixassem em nosso processo. A minha ideia ao fazer o uso dessa estratégia foi que isso poderia, de alguma forma, conversar com a prática de experimentação de papel no Drama e a

ficha do personagem no RPG, resultando em um tipo de ficha do personagem para o nosso processo. Antes de abordar as mudanças efetuadas, trarei a concepção da mesma em sua integridade.

A ficha tem quatro sessões sendo elas originalmente: home, family, play e day⁶⁴.

Figura 33 - Círculo da vida 1



Fonte: BOWELL, Pamela; HEAP, Brian S. Planning process drama: enriching teaching and learning. 2. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.

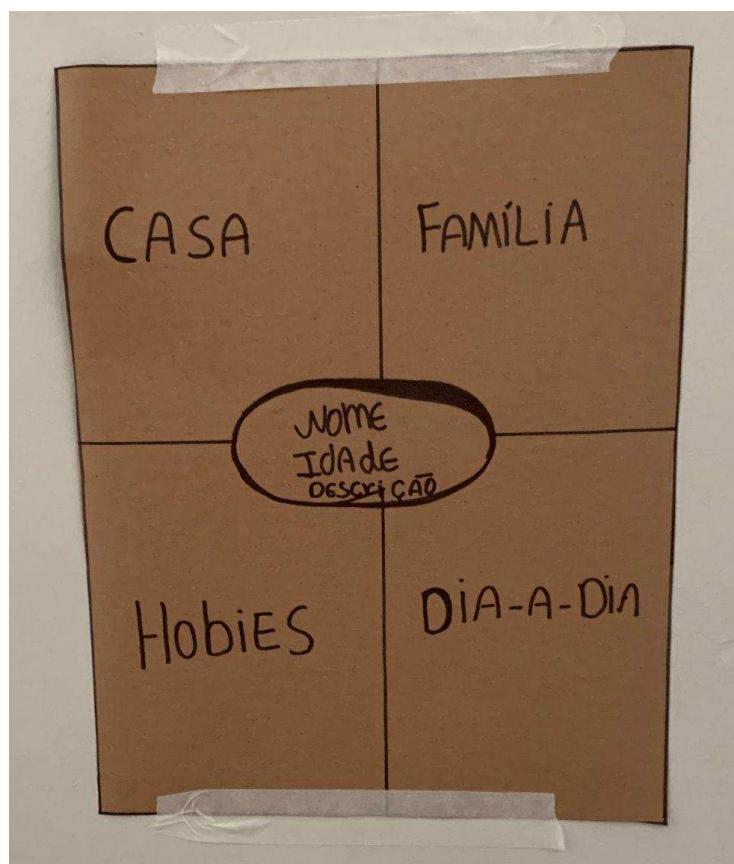
⁶⁴ A tradução literal seria: Casa, Família, Diversão e Dia.

Os autores explicam que:

O título casa indica onde o personagem vive normalmente, enquanto família indica uma família próxima ou “parentes”, que podem incluir membros da família afastados que, de outra forma, poderíamos esperar encontrar em casa. Play [diversão] indica qualquer momento da vida social e, por fim, day [dia] indica o local de trabalho do personagem, se apropriado ou autorizado, englobando a rotina diária, por exemplo, se ele for muito jovem para trabalhar ou estiver desempregado. (Neelands; Goode, 2001, pg. 10, tradução nossa⁶⁵).

Dessa forma, cada parte da ficha de personagem tem um objetivo claro e específico, mostrando que sua criação não precisa ser extensa. Isso contrasta com o sistema de Dungeons & Dragons, no qual a ficha de personagem é detalhada e trabalhosa de preencher. Para aplicar essa estratégia, colei na parede uma ficha não preenchida com traduções livres das seções para: casa, família, hobbies e dia-a-dia, mantendo a explicação conforme indicada pelos autores. Acrescentei uma descrição física no círculo central, permitindo que as crianças adicionassem características importantes, como uma cicatriz de batalha ou um braço mecânico.

Figura 34 - Círculo da vida 2



⁶⁵ Original: The heading home indicates where the character normally lives, while family indicates any immediate or extended family and may include estranged family members we might otherwise expect to find at home. Play indicates any time of social life and, finally, Day indicates the character's workplace, if appropriate, or otherwise encompasses their daily routine, for example if they are too young to work or unemployed.

Figura 35 - Crianças fazendo fichas de personagem

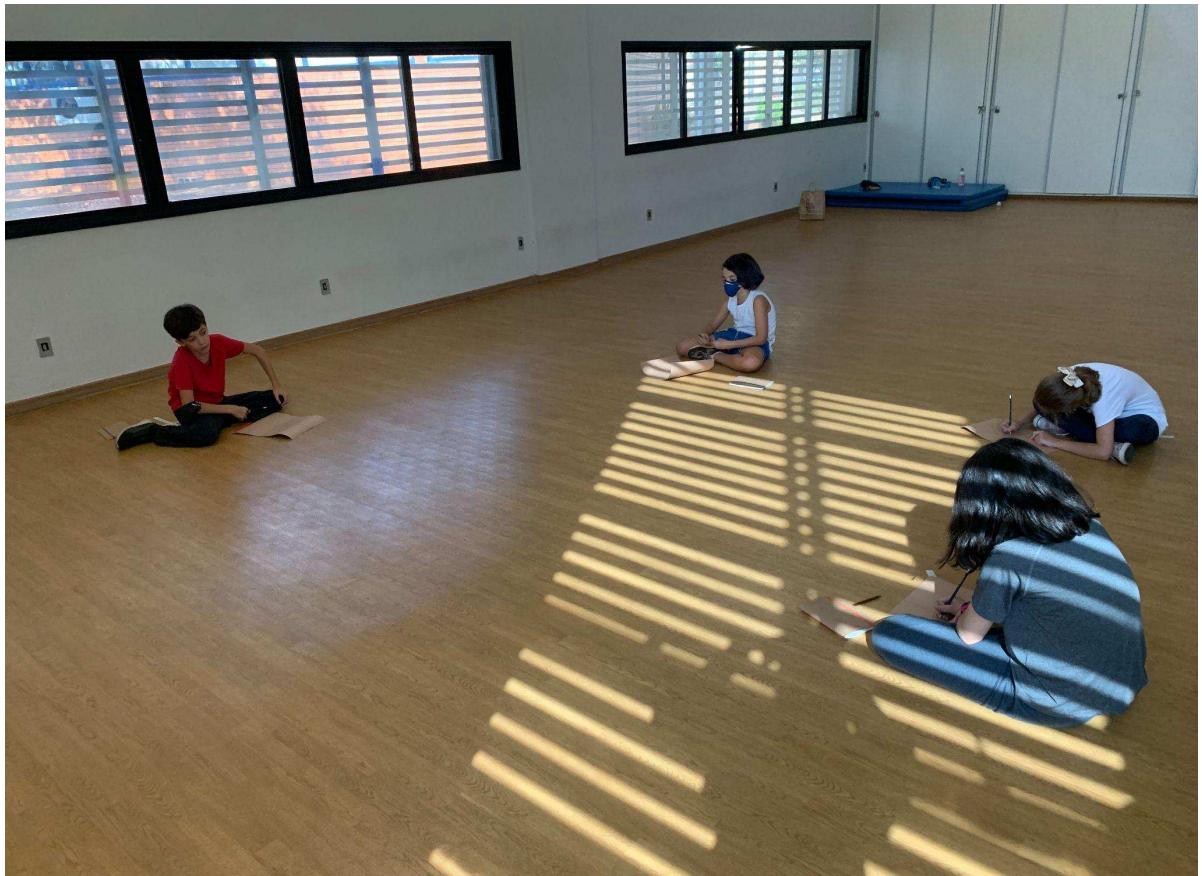
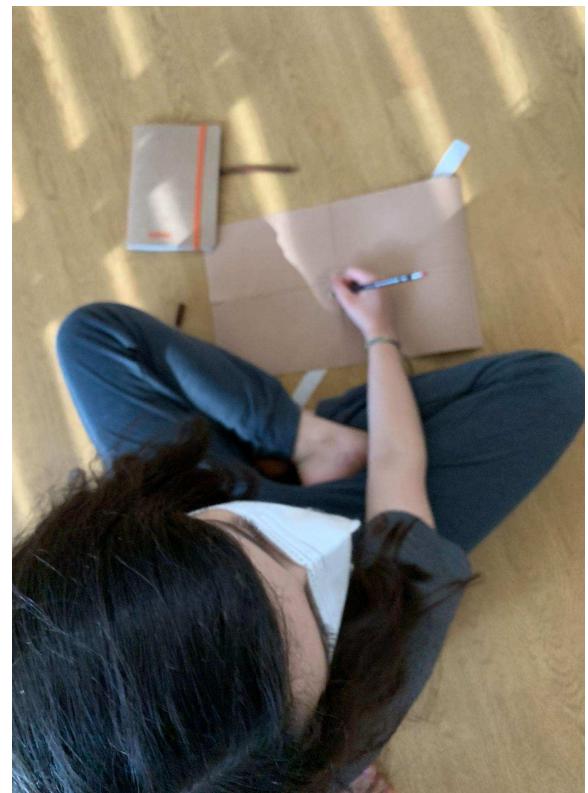


Figura 36 - I.V.



Figura 37 - I.S.



Cada criança recebeu o seu pedaço de papel para elaborarem suas fichas e foi um momento de muita concentração e debate sobre seus personagens.

M.F coloca em sua ficha:

Bela, 29 anos, cabelo rosa, olhos azuis e roupa azul.

CASA:

ZENIH, 36608, Rua Murai.

FAMÍLIA:

Mãe, eu adorava quando ela fazia bolo. Pai, eu adorava o carinho dele. Irmã, minha irmã me dava muito carinho.

HOBBIES:

Eu adorava sair para o shopping. Estou trabalhando em um laboratório de robótica. Sair com minha amiga Luisa era muito bom.

DIA-A-DIA:

Eu trabalhava todo santo dia.

Figura 38 - Ficha de personagem 5

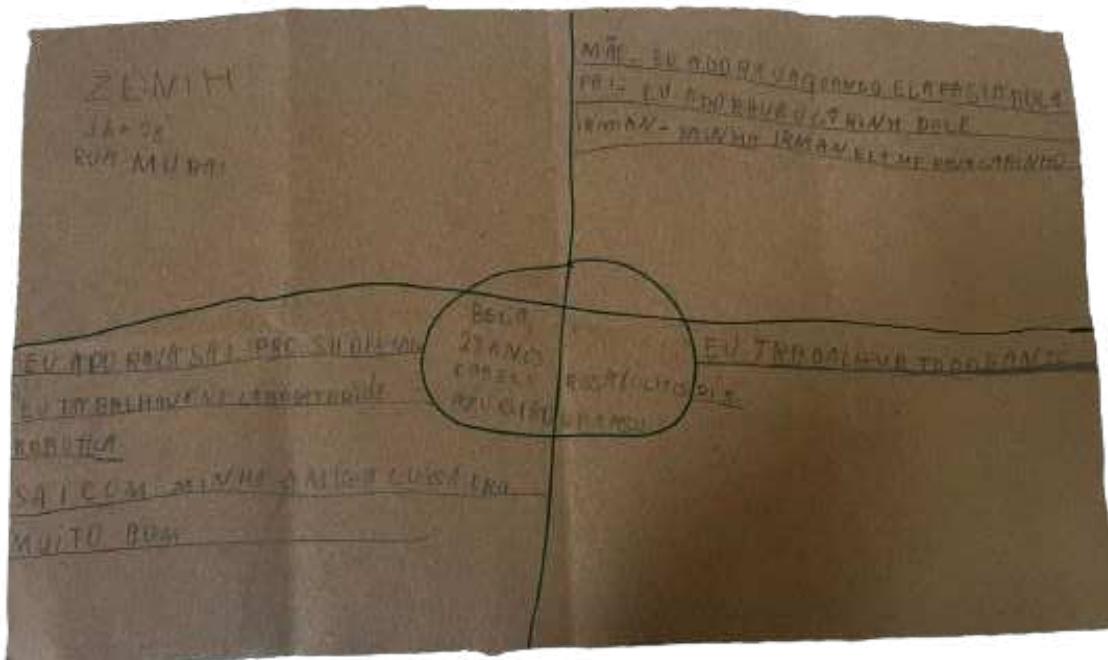
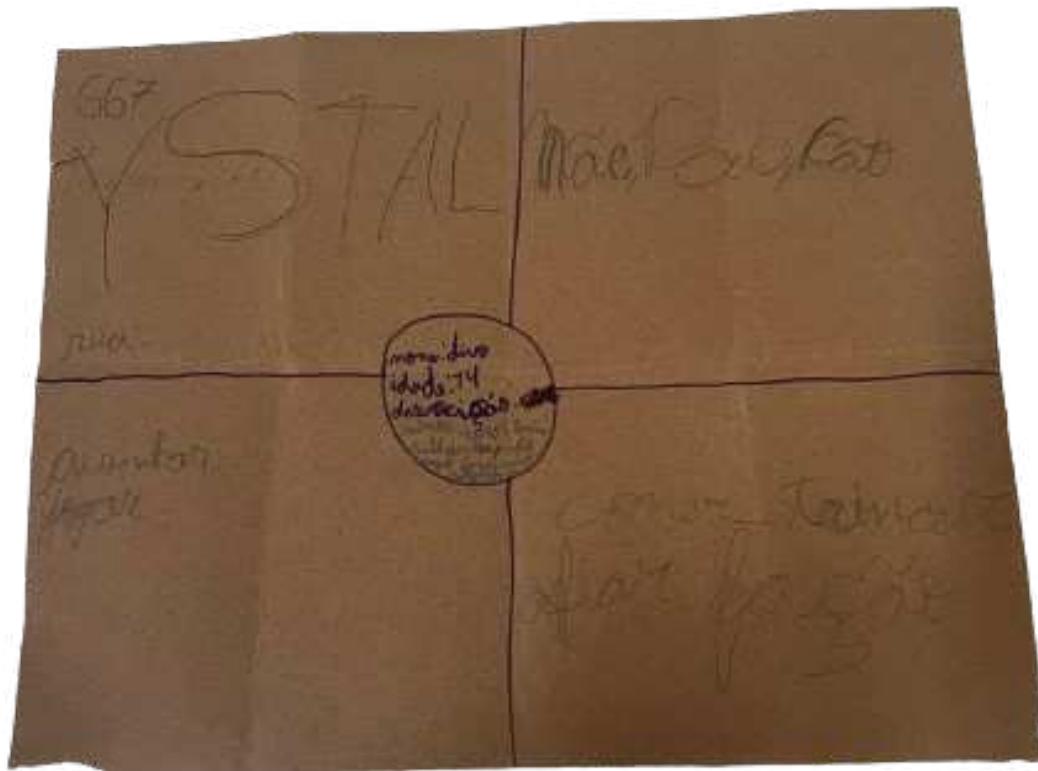


Figura 39 - Ficha de personagem 6



I.V. coloca em sua ficha:

Divo, 14 anos, cabelo roxo, brinco e colar, é rápido, ágil e forte, tem olhos rosa e é bom de mira.

CASA:

YSTAL, 667, Rua (não identificada).

FAMÍLIA:

Mãe, pai e cão.

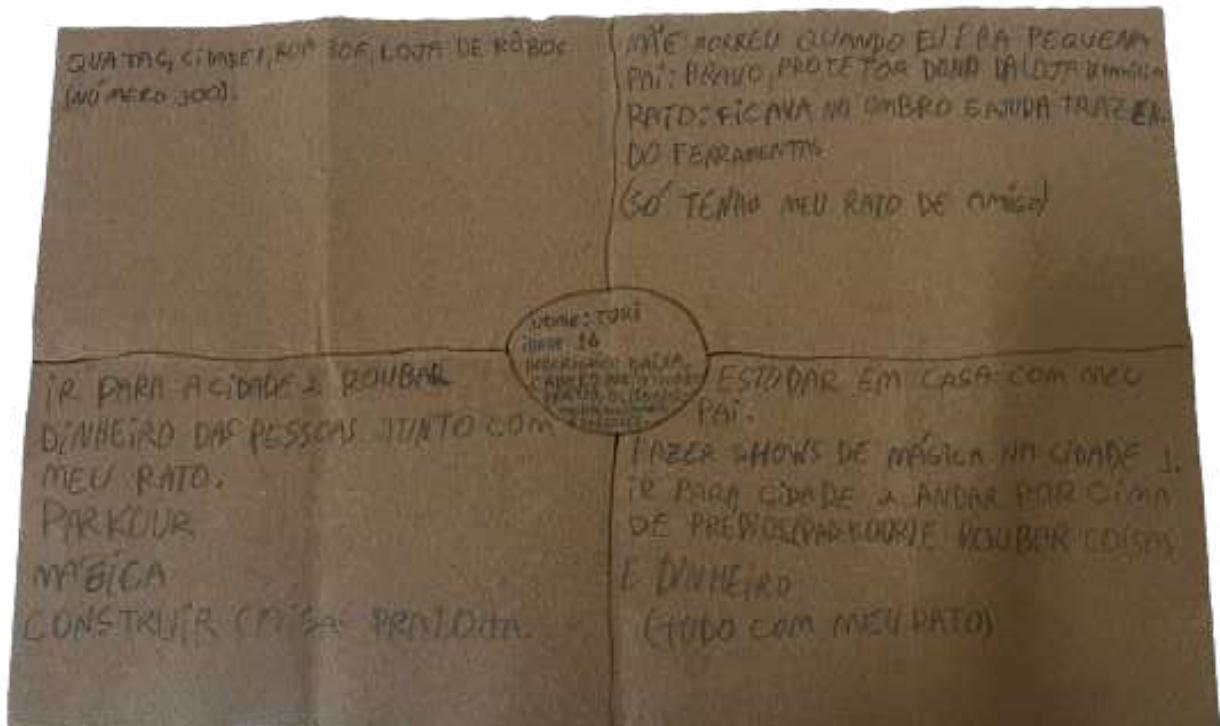
HOBBIES:

Cozinhar e jogar.

DIA-A-DIA:

Comer, treinar e afiar o facão.

Figura 40 - Ficha de personagem 7



I.S. coloca em sua ficha:

Turi, 16 anos, baixa, cabelo até o ombro (ruivo), olhos castanhos, animada e sociável.

CASA:

QUATAC, cidade 1, rua 306, loja de robôs (número 300).

FAMÍLIA:

Mãe: morreu quando eu era pequena. Pai: bravo, protetor, dono da loja de família. Rato: ficava no ombro e ajuda trazendo ferramentas (só tenho meu rato de amigo).

HOBBIES:

Ir para cidade roubar dinheiro das pessoas junto com meu rato, parkour, música, construir coisas para a loja.

DIA-A-DIA:

Estudar em casa com meu pai, fazer shows de mágica na cidade um (1), ir para a cidade dois (2) andar por cima de prédios (parkour) e roubar coisas e dinheiro (tudo com meu rato).

Transmiti uma instrução para que as crianças pensassem sobre o passado que tiveram antes da destruição e sobre o tempo presente em 2.170, para que essa ficha pudesse apresentar um vislumbre de suas vidas antigas. Para exemplificar, na seção “hobbies”, pedi que elas pensassem nesses personagens em um passado em que poderiam ter diversões e sair de casa com tranquilidade. Isso trouxe mais personalidade a essa criação, e no decorrer do processo, dava para perceber o quanto sentiam falta de um mundo normal, sem a presença de erráticos, em falas e ações, como lembranças e esperança de que, um dia, pudessem viver aquilo tudo novamente.

Agora que todas(os) haviam criado suas(seus) personagens, voltamos para o momento ON, dentro do nosso contexto de ficção. Nesse momento, todos se encontravam dentro do centro de treinamento, e lá encontraram Nadine (interpretada por mim), a mulher vestia um jaleco branco e o cabelo em um coque alto, deu boas vindas aos jogadores e disse que era uma aliada de Kaliope, e que ali, os(as) jogadores(as) poderiam treinar suas habilidades e no fim desse treinamento, ela entregaria a eles um mapa com as coordenadas para que enfim chegassem ao laboratório secreto, onde já estariam sendo manipuladas tentativas de curas e reversões para o vírus que atingia os erráticos. Durante o momento de apresentação, houve desconfianças em relação a mulher que se apresentou ali, mas em grupo, decidiram ficar para entender o que poderia ser, então Nadine os convidou para uma visita guiada por dentro do centro de treinamento (CT), para que conhecessem todos os espaços.

Para esse momento, usei a estratégia **Visita Guiada**⁶⁶, de Neelands e Goode.

Uma forma de narração por meio da qual o grupo recebe uma imagem detalhada do ambiente em que o drama ocorrerá. Essa convenção envolve falar com o grupo sobre o cenário do drama - baseado em um prédio, natural, fantástico etc. - utilizando um comentário altamente descritivo que situa e detalha as principais características desse local. (Neelands; Goode, 2001, pg. 10, tradução nossa.).

Narrei todos os espaços que havia no CT: o quarto de dormir, sala de treinamento, laboratório desativado e cozinha. A narração foi feita andando pelo espaço vazio da sala onde estávamos, e mostrando onde cada espaço se dava, o que ele portava (ex: camas, mesas etc.), e como esses espaços deveriam ser usados, como regras de convivência e limpeza. Na visitação, cada parte da sala de aula era um espaço diferente, porém quando assumíamos que estávamos em um lugar específico, toda a sala se tornava este lugar até alguém dizer o contrário, por exemplo: quando todos iam dormir, a sala inteira se tornava o quarto, mas se

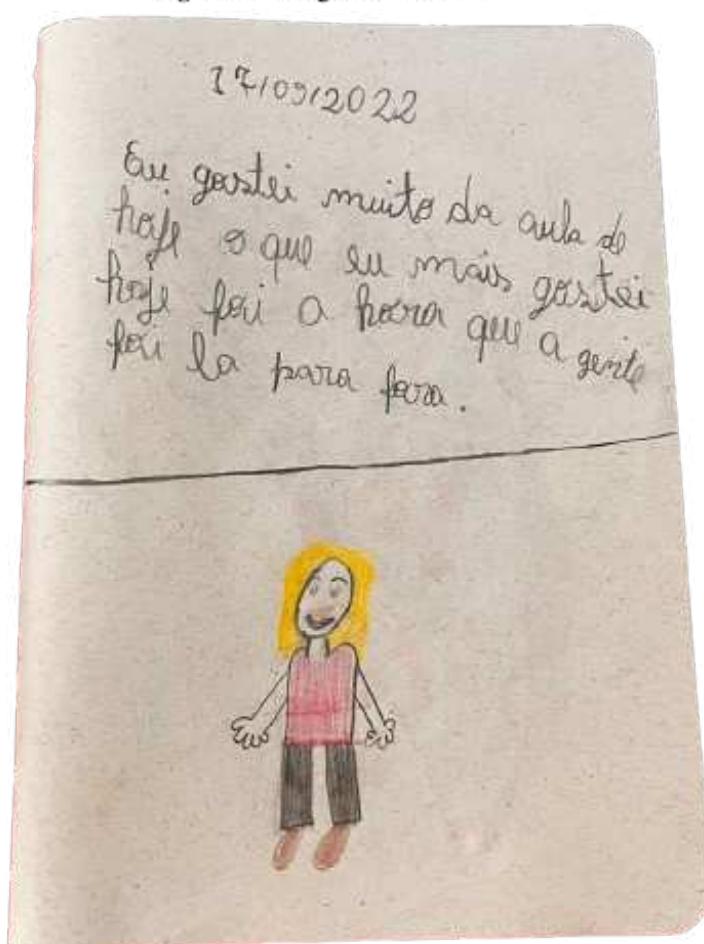
⁶⁶ Original: Guided Tour.

alguém acordasse no meio da noite e dissesse que iria para a cozinha, todos entendiam que os espaços haviam se separado.

Esse tipo de narração, é um mecanismo comum no RPG, não há como jogar sem uma narração rica e detalhada do mestre. É importante saber dos mínimos detalhes dos lugares, situações e ações dentro do jogo para que todos os jogadores se sintam parte desse universo imagético e planejem com cautela suas próximas ações. Tentei deixar tudo da forma mais nítida para que eles pudessem imaginar os espaços no CT, e para que começassem a se sentir pertencentes não só àquele espaço narrado, mas ao pré-texto apresentado.

Ao final da narração, todos se encontraram na sala principal do centro de treinamento, e puderam se apresentar uns para os outros, contar de onde vieram, o que faziam e como foi o caminho até ali, principalmente, conversaram sobre qual era o objetivo de todos e se pretendiam seguir juntos para o laboratório secreto. Foi um momento tranquilo entre os(as) jogadores(as), já podendo sentir um pouco de cada característica dos(as) personagens escritos no papel momentos antes; alguns mais desconfiados, outros querendo fazer alianças e parcerias, mas em geral todos muito atentos às personalidades presentes e curiosos em relação a como era o passado de cada um.

Figura 41 - Registro escrito 3



Antes que nosso tempo de encontro acabasse, todos puderam compartilhar em seus cadernos suas percepções do nosso primeiro encontro.

M.F.: “Eu gostei muito da aula de hoje, o que eu mais gostei hoje foi a hora que a gente foi lá pra fora.”.

Figura 42 - Registro escrito 4

O.: “Hoje na aula de teatro eu estava com uma expectativa medieval⁶⁷, mas isso não fez ela ser menos interessante e o nosso teatro vai ser tipo um jogo de zumbi só que menos assustador.”.

O. também desenhou uma mão mecânica, seu personagem e suas armas.

Figura 43 - Toni

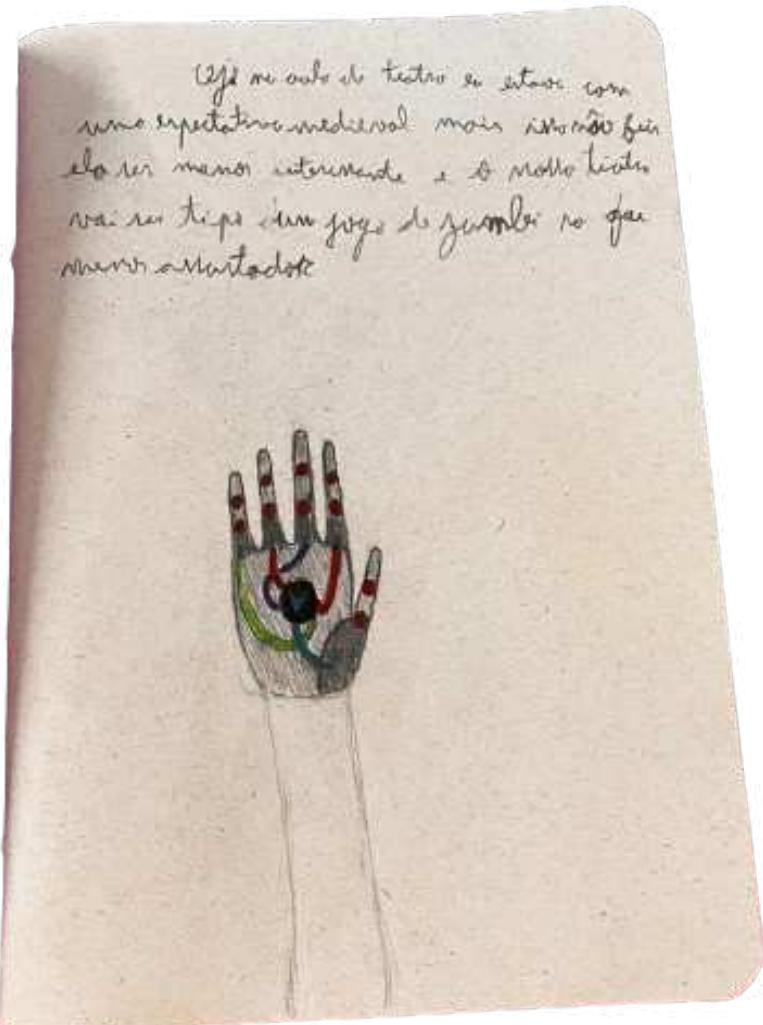
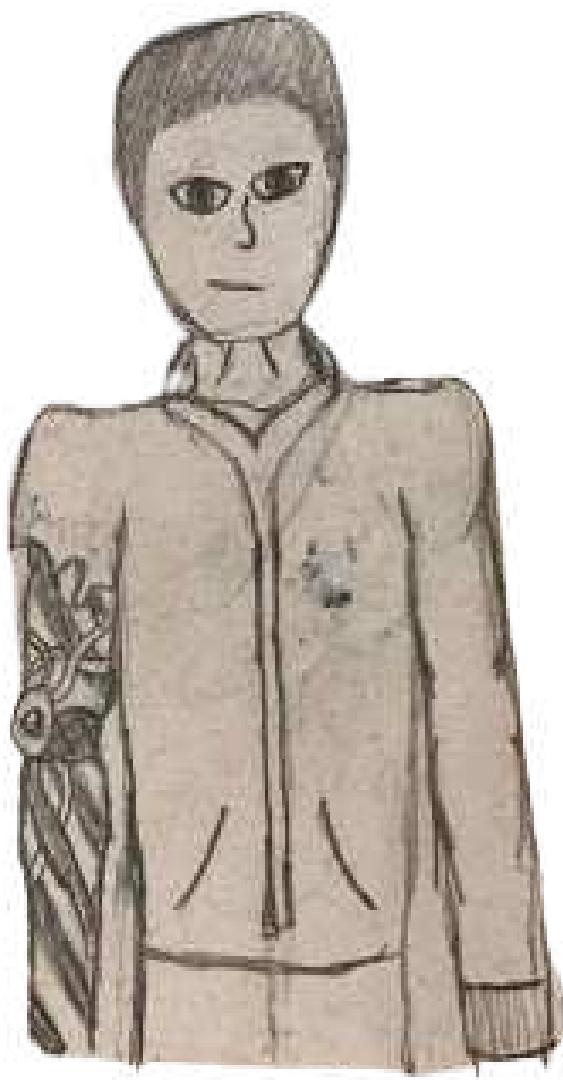
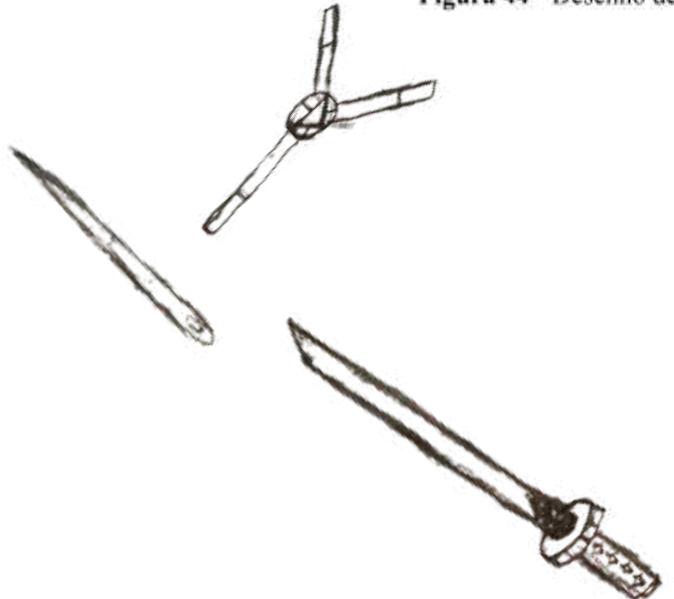


Figura 44 - Desenho de O.



⁶⁷ Creio que ele quis dizer “mediana”, houve uma troca de palavras.

Figura 45 - Registro escrito 6

I.V conta que: “Hoje, eu esperava ser bom, mas não foi, foi incrível!!! Fizemos nossos personagens e foi ótimo.”.

Também fez um desenho de um errático segurando o planeta terra, e um de seu personagem e sua arma.

Figura 46 - Desenho de I.V.

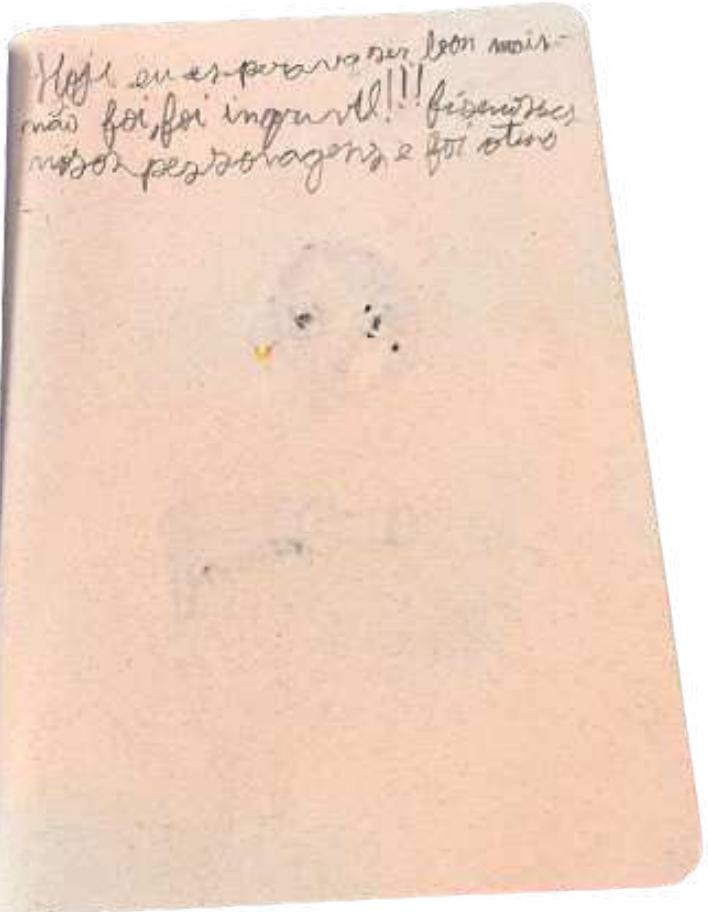
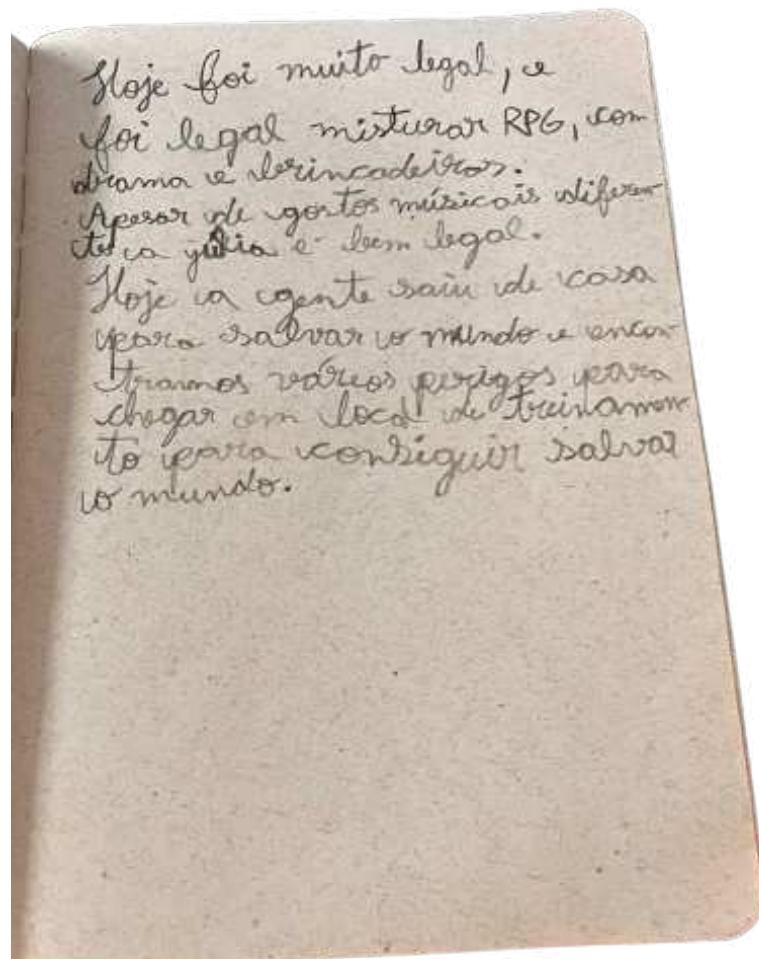


Figura 47 - Desenho de I.V. 2



Figura 48 - Registro escrito 7



I.S. diz: "Hoje foi muito legal, e foi muito legal misturar o RPG com drama e brincadeiras. Apesar dos gostos musicais diferentes, a Júlia é bem legal. Hoje a gente saiu de casa para salvar o mundo e encontramos vários perigos para chegar no local de treinamento para conseguir salvar o mundo."

Também desenhou sua personagem e um errático.

Figura 49 - Turi



Figura 51 - Desenho de I.S. 2



Nesse primeiro episódio pude entender um pouco sobre as referências que cada criança carregava sobre o pré-texto, e isso foi interessante para que eu pudesse usar isso como estratégia nos próximos encontros. As trocas rápidas de ON e OFF foram bem compreendidas, isso facilitou para a minha narrativa, permitindo que ela pudesse fluir facilmente, e além de conhecer mais as crianças, ficar mais íntima e perceber a personalidade de cada uma, ver elas dentro da narrativa com suas(seus) personagens e observar a mudança de comportamento dentro do jogo foi muito divertido. Elas se entregaram na história criada para as(os) personagens, isso se deu porque tiramos um tempo significativo de encontro para nos dedicarmos as fichas de personagens (RPG, círculo da vida, Drama), pensando no passado dessas pessoas e em momentos específicos de suas vidas, e também, nesse presente em que estariam vivendo. Outro recurso usado para a identificação das crianças, com o pré-texto e o contexto ficcional, foram os mapas, pois como eram bem detalhados, elas puderam se debruçar sobre eles ao apresentar seus personagens uns para os outros, mostrando também seu distrito.

2.3 Segundo episódio: O centro de treinamento.

Antes de entrarmos em modo ON, convidei as crianças a tirarem seus atributos⁶⁸, esse momento teria que ter acontecido no primeiro encontro, mas não conseguimos finalizar, pois a ficha de personagem, criada na estratégia Círculo da vida, levou mais tempo do que eu havia planejado, então foi a primeira proposta que tivemos no nosso segundo encontro. Para que isso acontecesse, colei na parede um pedaço de papel craft, nomeando cada um dos atributos e explicando, na medida que ia escrevendo, qual seria a vantagem de cada um deles. Nesse momento, também pedi para que as crianças visitassem suas fichas de personagem novamente, e que pensassem com cautela qual seria o melhor atributo para o contexto ficcional apresentado, conjunto a essa persona criada por elas, pensando que os atributos, cabem como estratégia de jogo.

Os atributos fazem parte do mecanismo de regras do sistema D&D, eles são usados para preencher a ficha de personagem⁶⁹, são colocados em campos específicos dentro da ficha. Como nós estávamos usando uma estratégia do Drama como ficha de personagem, foi

⁶⁸ Explicados de forma mais aprofundada no subcapítulo 1.2 RPG ou OCEANO ATLÂNTICO.

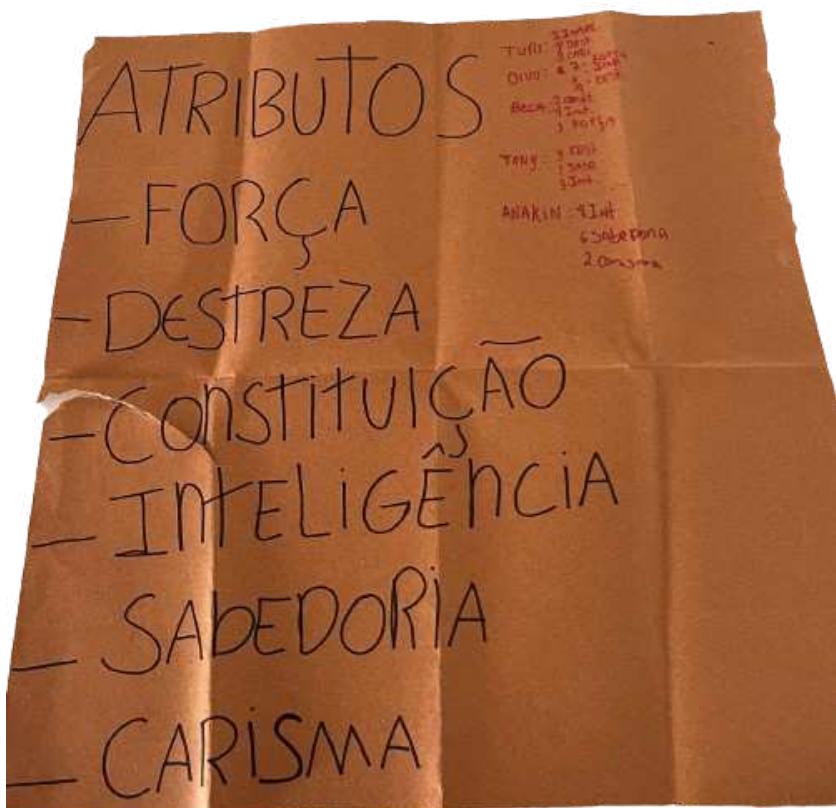
⁶⁹ Você pode conferir a ficha de personagem usada em D&D no subcapítulo 1.3 EXTREMO SUL (55° 58' 47" S 67° 17' 21" O) ou ONDE OS OCEANOS SE ENCONTRAM.

decidido que as crianças poderiam escolher três (3) atributos e o valor que eles teriam, dependendo da retirada das nossas fichas numéricas, exemplo:

- Os atributos escolhidos foram força, inteligência e carisma.
 - Em seguida, retirou três números nas fichas: 2, 8 e 9.
 - Agora, o jogador precisa elencar o valor das fichas para algum dos atributos específicos.
 - Como: Força: 8; Inteligência: 9; Carisma: 2.

Dentro da narrativa que estávamos criando em processo, isso se tornava uma das características de seu personagem e eram usadas seguindo a lógica do RPG: durante um momento que a força era requisitada, é mais interessante que, se possível, o jogador com maior força role o dado, para que o resultado do valor dos dados possa se somar com o resultado do valor do seu atributo de força, e que ele vença a jogada naquele momento. As maiores mudanças, em relação ao RPG, é que tínhamos fichas ao invés de dados e um número limitado de atributos, que eram três.

Figura 52 - Atributos



Ao lado, os atributos escritos no papel craft e no canto superior direito, os atributos escolhidos pelas crianças e os valores que elas conseguiram tirar para cada um.

Depois de escolhermos os atributos, em roda repassamos todo o encontro anterior, sendo que cada criança contou uma parte dele. Logo em seguida, elas tiveram um tempo para escreverem no diário de bordo. Enquanto isso, C. que não havia comparecido no primeiro encontro, assistia os vídeos e preenchia sua ficha de personagem.

Figura 53 - Crianças escrevendo seus atributos



Para entrarmos em ON, pedi para que escolhessem um local na sala onde seria o quarto coletivo, todos estavam dormindo, com exceção de C., pois ele entraria no jogo alguns momentos depois, um novo personagem na nossa narrativa. Após escolherem o lugar que iriam dormir, ainda com os olhos fechados, sinalizei que estávamos ON e que assim que abrissem os olhos, haveria uma nova pessoa no espaço do CT, uma pessoa que nenhuma delas havia tido contato antes, o que gerou nelas uma desconfiança sobre essa nova persona.

Figura 54 - Dormindo no CT 1



Figura 55 - Dormindo no CT 2



Depois de chegarem ao CT, os jogadores foram convidados a tomar um banho, se alimentarem e descansarem para o dia seguinte, porém, o grupo estava muito desconfiado em relação àquele espaço e à Nadine, a cientista que se dizia amiga de Kaliope. Mas no momento que entraram no enorme quarto com várias camas limpas, roupas de cama cheirando a amaciante e cobertores novinhos, se deixaram levar pelo cansaço. Decidiram que se revezariam para dormir e também que deitariam juntos em um único colchão, para não correrem mais riscos. Porém, em algum momento da noite, não conseguiram manter o combinado, e todos acabaram dormindo, exaustos.

Ao acordarem, encontram uma nova pessoa dentro do Centro de Treinamento, guiados pela desconfiança, perguntam quem era ele, e o que estava fazendo ali, Anakin respondeu:

Figura 56 - Acordo entre Toni e Anakin



“Kalíope me mandou entregar uma carta, e as informações que estão aqui são sobre o vírus e a cura.”

Anakin, personagem de C., complementa que não conhece Kaliope pessoalmente e que aquelas informações chegaram a ele de forma anônima, por pessoas usando máscaras, ele só seguiu as instruções até chegar no CT. Disse que queria seguir o caminho com os outros e pediu permissão para que entrasse no grupo. Ainda desconfiados, decidiram que primeiro iriam ler o bilhete enviado, e só depois, pensariam sobre aceitar Anakin no grupo, a decisão foi respeitada por ele, que entregou o bilhete aos jogadores.

Figura 57 - Bilhete 1

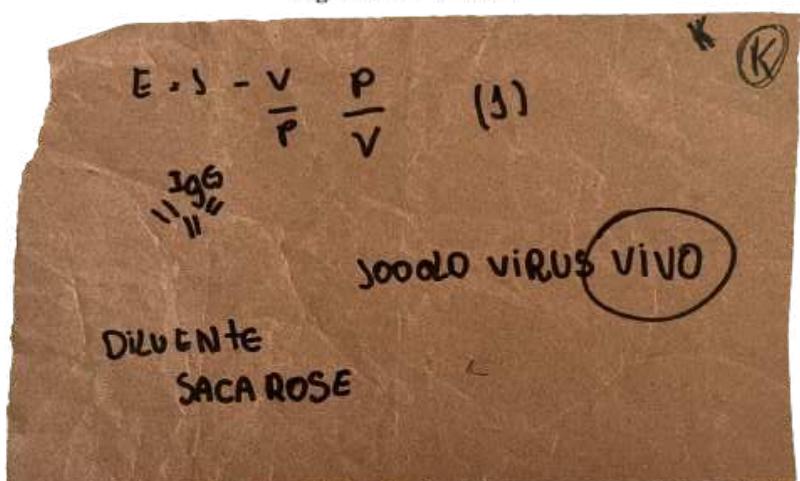


Figura 58 - Bilhete 2



Figura 59 - Bilhete 3

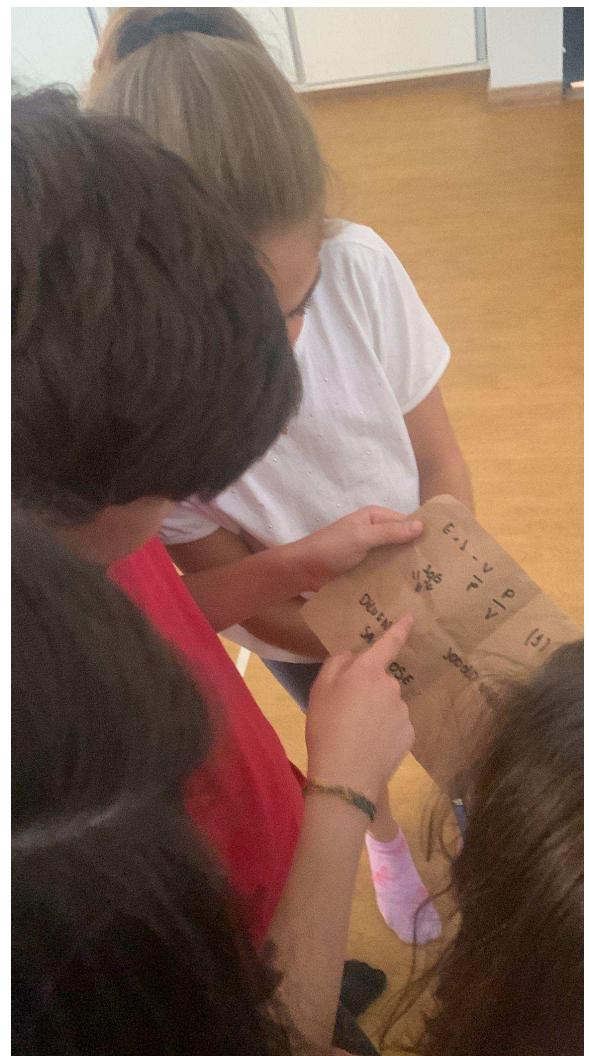
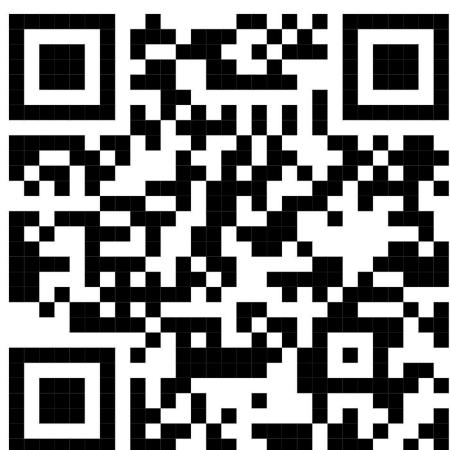


Figura 60 - Bilhete 4



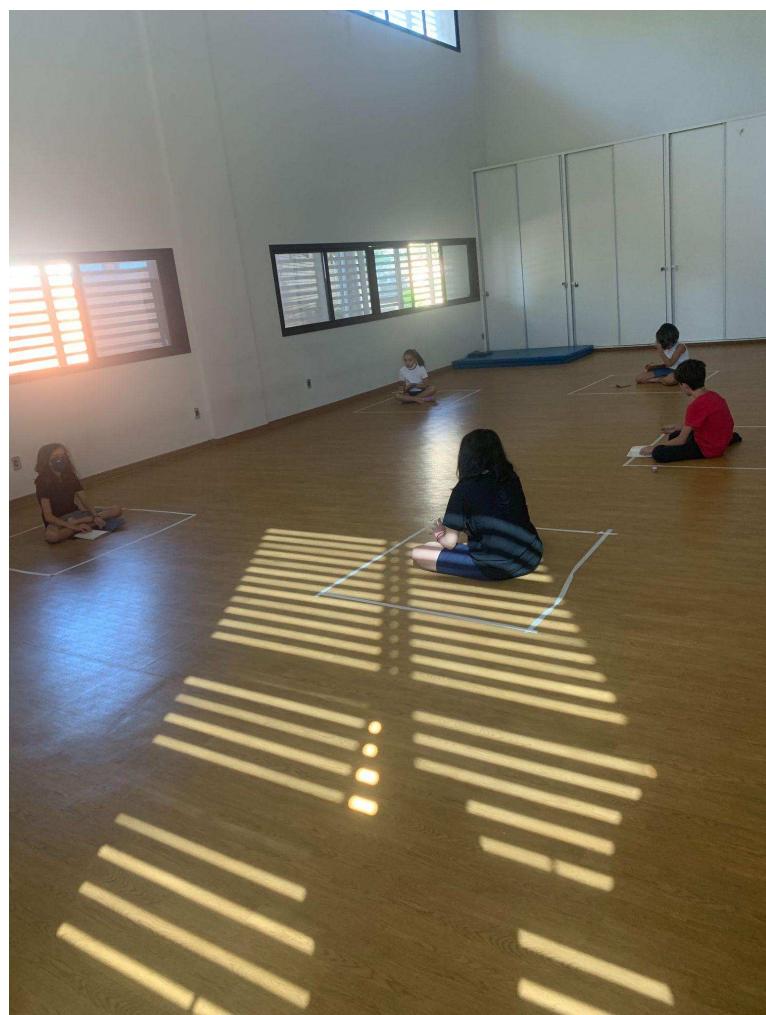
Depois de um tempo tentando entender as fórmulas descritas naquele pedaço de papel, começaram uma discussão sobre como poderiam usar aquilo para criar um antídoto ou uma cura. Também houve questionamentos sobre o motivo de Kaliope não ter entregado a Nadine aquele bilhete, já que continham informações de extrema importância; por que Kaliope preferiu entregá-lo a um grupo de pessoas que não conhecia, ao invés de à uma pessoa que supostamente confiava? O fato era que eles não conseguiram resolver nada dentro do CT e que a ideia de fugir já estava ficando mais presente em suas falas, então decidiram que esconderiam o bilhete, para que ninguém tivesse acesso àquelas informações.

Através do QR code abaixo é possível assistir um recorte do momento em que os jogadores conversaram sobre o conteúdo das anotações de Kalipe.



Quando Nadine entra no dormitório, sente uma energia estranha no ar, e também sente sobre si, o olhar de desconfiança dos jogadores. Ninguém se pronuncia, o novo participante é apresentado a eles e em seguida, todos são convidados para um novo espaço dentro do CT, onde os jogadores poderiam treinar suas habilidades em salas de vidro separadas.

Figura 61 - Treinamento individual



No espaço da sala, cada um teria seu quadrado feito com fita crepe, aquelas seriam as salas de vidro individuais, nas quais eles podiam ver uns aos outros, mas não teriam nenhum contato, pois esse treinamento de habilidades seria individual. Cada um tinha em seu espaço todos os materiais necessários para seu treino, esses materiais foram escolhidos e elencados por cada um deles, de forma oral, assim que entraram em seus espaços.

Nesse momento, as crianças usaram o corpo como forma de expressão para ações dentro do quadrado, treinando golpes de luta, fazendo anotações em seus diários como se tivessem pensando em experimentos que deveriam serem feitos, montando veículos a partir de

pedaços e carcaças de automóveis velhos, construindo suas próprias armas e as testando ali mesmo.

Foi interessante assistir as crianças tão dedicadas ao espaço vazio que lhes foi apresentado, eu esperava que houvesse um estranhamento para que depois elas se sentissem confortáveis para poder fazer ações dentro do quadrado, mas para a minha surpresa, desde o primeiro momento adentrando o espaço delimitado por fita crepe, senti cada personagem fazendo seu melhor para seu treinamento ser proveitoso, todos se dedicaram muito no tempo que ficamos ali. De formas diferentes, mostraram perfeitamente as habilidades que haviam declarado aos seus personagens desde o primeiro episódio, pude observar como suas personalidades se destacavam, mesmo sem nenhuma palavra sendo dita, as suas ações precisas foram o mais importante para essa parte da narrativa.

Através do QR code abaixo, vocês poderão assistir a três breves momentos dentro desse treinamento individual.



Em seguida ao treinamento individual, partimos para um treinamento em grupo. Nele convidei as crianças para brincarem de três jogos teatrais e populares que escolhi pensando em sincronizar o grupo, trabalhando agilidade, observação e escuta entre si. Características que serão muito usadas a partir do momento em que as crianças saírem do CT para enfrentarem o caminho até o laboratório de Kaliópe.

Contar até 10: Neste jogo, em roda, o grupo teria que contar de um até dez, sem que se interrompessem. Caso ocorresse a interferência, o jogo recomeçaria do um. Nesse jogo eles puderam exercitar a escuta do olhar, observando em silêncio uns aos outros para que pudessem chegar até dez. Aqui, também é trabalhado a paciência e escuta em grupo, para que todos possam ter espaço para jogar.

O balão como prolongamento do corpo: O jogo começa em roda, onde um balão será jogado para o meio dela. A intenção é que ele não caia no chão e que passe pelas mãos de todos os participantes, que ao decorrer do jogo devem trazer a leveza do balão cheio de ar para o corpo. Esse jogo se trata de uma variação de um jogo, de mesmo nome, de Augusto Boal (Boal, Augusto. 2008, p. 99).

Marinheiros da europa: Dividindo os participantes em dois grupos, cada um escolhe um lado da sala e uma linha é traçada ao meio. O primeiro grupo combina entre si uma ação para fazer para o segundo grupo adivinhar.

Os grupos se encontram no meio recitando:

1: “Somos marinheiros da europa pa”

2: “O que vocês vieram fazer aqui?”

1: “Combater!”

2: “Combate pra gente ver!”

Então o primeiro grupo executa a ação. Caso alguém do segundo grupo descubra, o primeiro grupo corre e o segundo grupo tenta pegar os integrantes para juntar em seu lado do jogo. Aqui, trabalhamos combinados em grupo, agilidade, prontidão e espera.

Figura 62 - Treinamento coletivo 1



Figura 63 - Treinamento coletivo 2



Figura 64 - Treinamento coletivo 3



Todos esse jogos foram realizados em modo ON, porém ao final em OFF, para conversarmos sobre o “treinamento”, as crianças expressaram que dentro do contexto da ficção, não conseguiam ver os jogos como “simples jogos de teatro”, mas como um treinamento realista para enfrentamento dos perigos fora do CT, e como cada um viu os jogos a sua maneira, por exemplo: o balão se tornou uma ampola com a cura dentro e os marinheiros da europa lutavam contra zumbis. Essa troca com as crianças foi muito importante para que eu pudesse ter certeza de que elas estavam tão engajadas no pré-texto, que fariam de qualquer elemento, parte da narrativa. Desde que estivéssemos em modo ON, dentro da história.

Depois de um dia intenso de treinamento, os jogadores foram convidados a voltar ao aposento de descanso, pois no dia seguinte, teriam um longo caminho a percorrer. Com a promessa de que Nadine finalmente entregaria o mapa, e dali, seguiriam sozinhos.

Relato de M.F. sobre o segundo encontro: “*Foi maravilhoso o treinamento de hoje.*”.

Figura 65 - Registro escrito 8

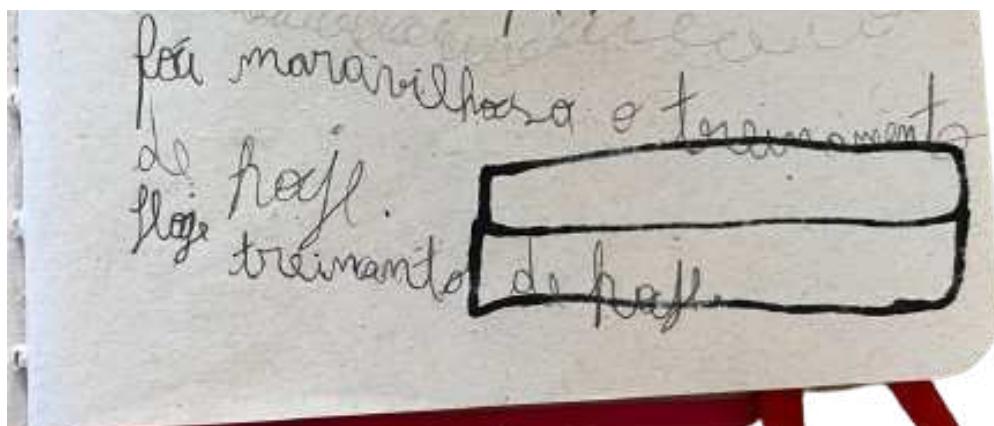


Figura 66 - Desenho de C.



Projeto de C. para sua criação no centro de treinamento, um carro catapulta.

Relato do personagem Anakin, criança C..

Figura 67 - Registro escrito 9

"Experiência do dia 24/09

Hoje cheguei em um local onde estavam pessoas de diferentes distritos em um centro de treinamento, fui convidado a me juntar a eles e treinamos nosso trabalho em equipe e nossas habilidades."

O. divide os dias em seu diário de bordo, escreve de forma breve sobre os vários dias que passou dentro do centro de treinamento. Em nenhum momento eu citei a quantidade de dias que os personagens passaram no CT, mas O. fez sua própria contagem e registra em seu diário:

"Dia 23

Não descobri muito sobre o dia a dia dos outros humanos, preciso observar para descobrir mais sobre eles."

"Dia 27

*8 agulhas com veneno de confusão
1 lâmina com alta temperatura
Onda sônica pelo braço cibernetico
20 bombas de fumaça)"*

"Dia 30

Eu acho que no nosso treinamento o novo integrante se mostrou bem habilidoso e que vai ser útil nós aprendermos a não deixar a fórmula/cura cair."

Experiência do dia 24/09

Hoje cheguei num local onde estavam pessoas de diferentes distritos num centro de treinamento fui convidado a me juntar a eles e treinamos nosso trabalho em equipe e nossas habilidades

Figura 68 - Registro escrito 10

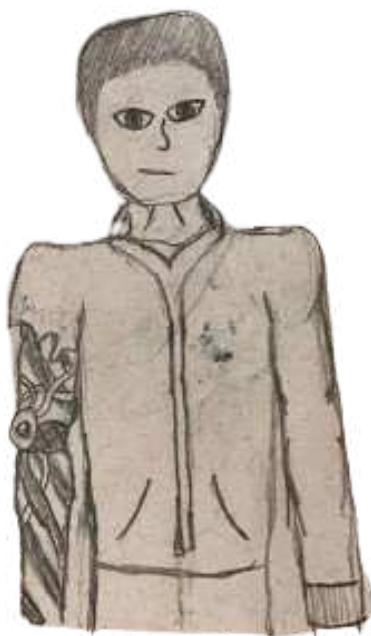
*Dia 23
Não descobri muito sobre o dia a dia dos outros humanos, preciso observar para descobrir mais sobre eles:*

Dia 27

*8 agulhas com veneno de confusão
1 lâmina com alta temperatura
Onda sonica pelo braço cibernetico
20 bombas de fumaça)*

*Dia 30
Eu acho que no nosso treinamento o novo integrante se mostrou bem habilidoso e que vai ser útil nós aprendermos a não deixar a fórmula/cura cair.*

Figura 69 - Toni



Toni, 27 anos, morador de AAZ, um espírito de liderança potente dentro do grupo e que fez de sua missão encontrar a cura para o vírus que destruiu o mundo, desde que perdeu seu melhor amigo, João, nas primeiras duas semanas do desastre.

Sempre muito político, trazia o grupo a pensar sobre as pessoas afetadas e que se tornaram erráticos e também sobre as pessoas em vulnerabilidade por conta da displicênciia do governo em relação à situação atual que todos estavam passando.

Passou a pesquisar sozinho sobre uma possível reversão ao vírus, coletando dados e se infiltrando em eventos privados do governo. Para ele, encontrar uma saída desse pesadelo é questão de honra⁷⁰.

Registros de I.V.:

Figura 70 - Registro escrito 11

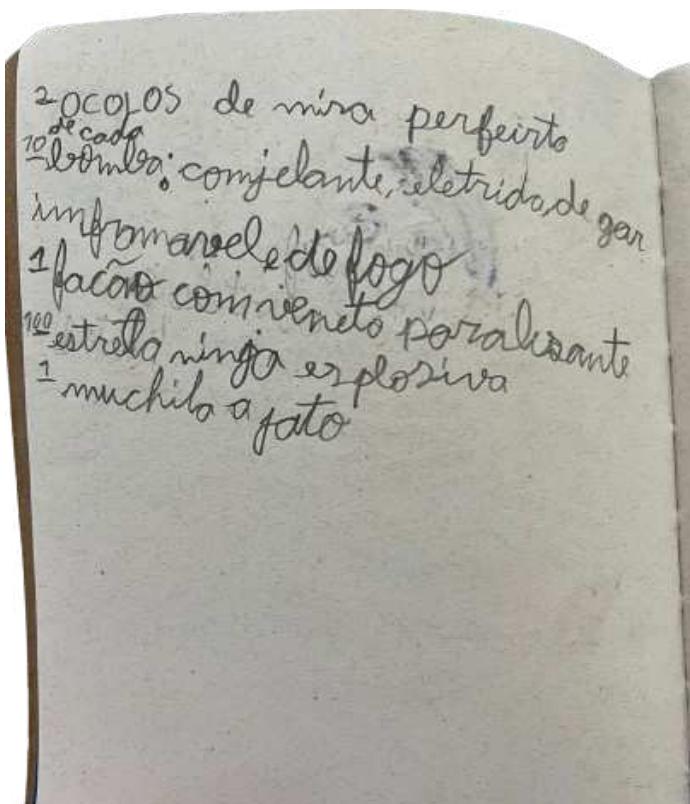
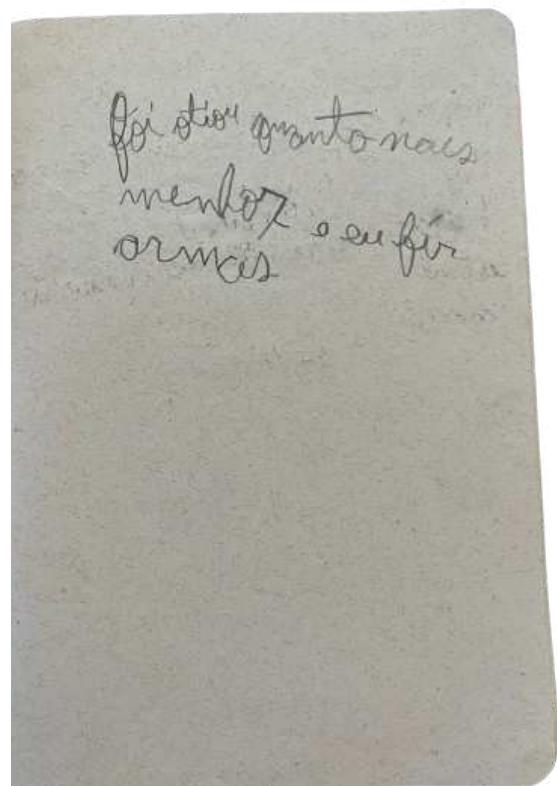


Figura 71 - Registro escrito 12



⁷⁰ Informações tiradas da ficha do personagem de O..

Abaixo I.V. apresenta a sua lista de materiais produzidos no centro de treinamento:

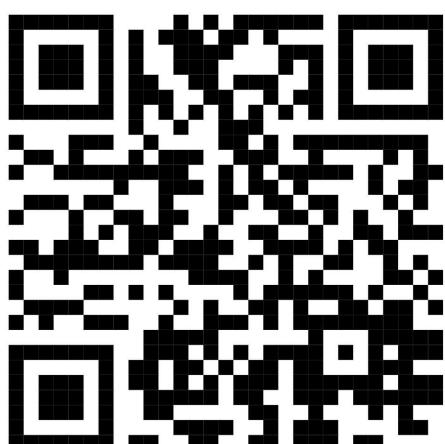
*“Dois óculos de mira perfeita
Dez bombas congelantes elétricas de gás inflamável e de fogo
Um facão com veneno paralisante
Cem estrelas ninja explosivas
Uma mochila a jato.”*

“Foi ótimo, quanto mais melhor, e eu fiz armas.”

Creio que aqui, I.V. estava querendo dizer sobre ter mais uma pessoa na equipe, com a chegada de Anakin.

2.4 Terceiro episódio: O caminho.

No episódio anterior, com a chegada de Anakin (personagem de C.), houve um desconforto entre todos os jogadores, que teceram alguns questionamentos: quem seria essa pessoa? Por que não chegou junto com todos os outros? Como encontrou o bilhete da Cientista Kaliope? Eram tantas perguntas que não foram respondidas desde a sua chegada, que Toni (personagem de O.) não conseguiu esperar os primeiros raios de sol para questionar o cientista recém chegado, Anakin. Logo depois que Nadine fechou a porta do dormitório, Toni se levantou e foi até o lugar onde escondeu o bilhete mais cedo, mas é surpreendido quando não o encontra no lugar seguro, então decide acordar Anakin e colocá-lo contra a parede, exigindo mais informações sobre Kaliope e as fórmulas daquele bilhete.



No vídeo acima, há uma narração do momento em que Toni está procurando pelo bilhete, até o momento em que acorda Anakin. O. seguia a narração de forma fluida e entregue, se tornando protagonista desse arco da história, trazendo consigo C. que também estava entregue ao seu personagem. Inicialmente, essa cena é organizada a partir de instruções vindas da minha narrativa para o contexto naquele momento; enquanto dormiam, Toni decide ir procurar o bilhete, não o encontrando, chama Anakin para uma conversa. Isso aconteceria enquanto os outros personagens dormiam.

A conversa foi improvisada e protagonizada pelas crianças C. e O., e para que todas as crianças pudessem participar do momento, fizemos o uso de **metagame** (RPG) dentro da estratégia **fórum teatro** (Drama) então as outras crianças, cujos personagens ainda dormiam, se tornaram espectadores da cena que O. e C. improvisaram no espaço do dormitório, como participantes da estratégia em modo OFF, ou seja: seus personagens não saberiam que aquela conversa teria ocorrido, pois estariam dormindo.

Para a conversa entre Toni e Anakin, usamos a estratégia de Neelands e Goode (2001, pg.59) chamada FÓRUM TEATRO⁷¹;

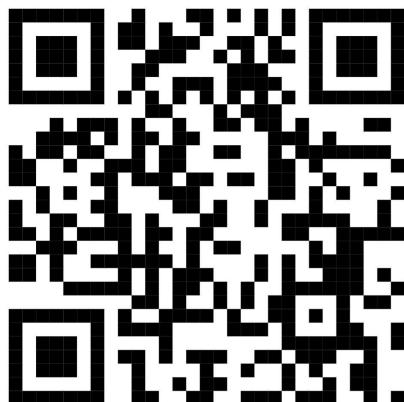
“Uma situação (escolhida pelo grupo para ilustrar um tema ou experiência relevante para o drama) é encenada por um pequeno grupo enquanto os outros observam. Tanto os atores quanto os observadores têm o direito de interromper a ação sempre que a mesma está perdendo o rumo ou se precisarem de ajuda, ou se o drama perder autenticidade. Os observadores podem intervir, assumir papéis ou contribuir com quem estiver fazendo a ação naquele momento.” (Neelands; Goode. 2001. pg.59. tradução nossa⁷².).

Anakin e Toni se sentam frente a frente, os outros participantes estão em semicírculo ao redor dos dois. A indicação foi para que cada um colocasse sua versão de todos os fatos até o presente momento (o sumiço do bilhete), e um teria que convencer o outro que são confiáveis, e mostrar lealdade ao grupo e a missão. Em OFF, as outras crianças estão como observadoras e jogadoras, seguindo as indicações da estratégia, os jogadores que estão no centro podem pedir ajuda aos observadores para argumentar, assim como esses, observadores/jogadores, podem pedir licença para interferir e indicar algum argumento para um dos jogadores ao centro. Então estipulamos assim: quem estava de fora estaria em OFF e os de dentro em ON, essa dinâmica seguiria assim, até que entrassem em um acordo razoável que todos do grupo concordassem.

⁷¹ Original: Forum-theatre.

⁷² A situation (chosen by the group to illuminate a topic or experience relevant to the drama) is enacted by a small group whilst the others observe. Both the actors and the observers have the right to stop the action whenever they feel it is losing direction, or if they need help, or if the drama loses authenticity. Observers may step in and take over roles or add to them.

A conversa não foi gravada integralmente, então escolhi disponibilizar aqui o começo da discussão dos personagens e um pedaço do fim, divididos em três partes, através do QR code, e também, a transcrição do áudio para melhor compreensão do vídeo.



I.

Toni: Por que você pegou o bilhete?

Anakin: Eu não peguei o bilhete. Quem foi a última pessoa a pegar o bilhete nesse lugar?

Toni: Me diz você.

Anakin: Ela (Aqui, Toni se refere à Nadine.). Quem pegou o bilhete depois que ela deixou a gente investigá-lo?

Toni: Mas o que faz...mas porque você está incriminando ela ao invés de se defender?

Anakin: Olha, a gente podia parar de brigar e tentar achar o bilhete.

Toni: Eu não quero saber exatamente onde está o bilhete. Eu quero saber por que você trouxe o bilhete, e a Dra. Kaliope, não trouxe o bilhete.

Anakin: Porque ela estava muito ocupada fazendo a cura.

Toni: Por que você não dá linha então? Se podia auxiliar ela lá? (Creio que aqui, Toni quis dizer “por que você não vai embora” usando a gíria “dá linha”).

Anakin: Por que ela me pediu, ela insistiu.

Toni: Como nós vamos saber se você não é mais um infectado? E que a Dra. Kaliope realmente te mandou aqui?

Anakin: Eu não tenho as fases da infecção. Eu não tenho fome, e não tenho outras coisas da infecção. Vocês já perceberam isso?

Toni: Talvez você não seja um infectado, mas quem garante que você foi enviado pela Dra. Kaliope? Se ela está em uma ilha perdida? Como você chegou lá e de onde você veio?

Anakin: Eu vim do distrito de Estabe, indo pra ilha e eu fui um dos primeiros a achar a Dra. Kaliope.

Toni: Como é que você chegou lá?

Anakin: Isso foi há muitos meses atrás, e a ilha é muito longe desse lugar, eu não lembro.

Toni: Por que você não fez um mapa com o caminho?

Anakin: Por que eu não fui esperto.

Toni: Ok Anakin...

Nesse momento, I.V. (que está em OFF) pede a palavra para Anakin (ON), mas com um gesto, o mesmo pede que ele espere um pouco, indicando que queria continuar sozinho a conversa com Toni.

Toni: [...] se você não é esperto... se Anakin for seu nome mesmo. Se você não é esperto... por que a Dra. Kaliope escolheu você pra vir aqui?

Anakin: Por que eu não sou um cientista... eu sou um mensageiro... que enviou a carta [inaudível].

Toni: Então por que você não disse que era um mensageiro?

Anakin: Por que eu não tive oportunidade.

Toni: Não teve oportunidade? Tem certeza? Nenhuma? Eu tive a oportunidade de te acordar e trazer você aqui. Por que você não teve oportunidade de acordar todo mundo pra falar que você é um mensageiro? Que você não é um cientista.

Anakin: [inaudível] [...] E por que eu iria trazer uma carta com um monte de equação e não descobrir nada como já falei pra vocês?

Toni: Para atrasar a gente a descobrir a cura.

Anakin: Mas eu estou unido com vocês

Toni: Como é que eu vou saber que você está falando a verdade?

Nesse primeiro momento de diálogo, o clima estava tenso e as ideias dos personagens foram se misturando. Aqui, podemos perceber mais uma vez, o modo de jogar se colocando com propriedade dentro da história. C. acrescenta em sua narrativa pessoal, dentro do contexto da ficção, informações que não havia exposto para mim, nem para os outros jogadores. O fato de se nomear “mensageiro” mudaria seu rumo na história? Devido a essa informação não estar presente em sua ficha de personagem, coloco a mesma como um blefe dentro do jogo, uma estratégia rápida que C. encontrou para que O. acreditasse na sua lealdade com o grupo. Infelizmente esse assunto não se retomou, para que eu pudesse tirar a

prova. Também pude perceber que O. estava se posicionando de forma mais firme e não dando abertura para escutar o que o personagem de C. tinha a dizer, já C., tentava mostrar que estava ali para contribuir com o grupo e não para prejudicá-los.

Posso dizer que Toni e Anakin eram pessoas muito diferentes dentro do jogo, quase como opostos. Pensei que seria mais difícil para Toni aceitar a presença de Anakin, e escutar suas ideias em relação ao grupo justamente por ele se sentir na liderança, e tinha consigo, o desejo de proteger o bando e encontrar a cura. Sem dúvidas, Toni era um porto seguro para os outros personagens, e talvez ele tenha se sentido ameaçado com a presença de Anakin, e isso ia demorar um pouco para passar. Observando a postura de Toni, eu entendia, pois em relação ao jogo fazia sentido ele estar se sentindo e agindo daquela forma, mas confesso que fiquei tentada a parar o jogo e dar algumas indicações como: “escutem uns aos outros” ou “alguém tem que ceder”, tomei a decisão de não interferir para que eles pudessem se sentir confortáveis em suas ideias em relação aos personagens. Em um segundo momento, Toni pede ajuda aos espectadores (levantando a mão, código previamente combinado), I.S. se coloca em prontidão para dar um conselho.

II.

I.S.: Se ele...

Interrompo I.S. pedindo para que ela fale mais alto.

I.S.: Se ele foi, para o laboratório secreto, como conseguiu voltar, se ele não sabia o caminho?

O. comenta algo sobre com I.S., mas com a junção de sua voz baixa e o eco da sala, suas falas são inaudíveis. I.V. o chama para também dar um conselho, indicando algumas perguntas para que O. pudesse continuar a questionar.

I.V.: Hmm... você... nadou? Você acha que conseguiria aguentar as ondas? E... ah e, é as ondas, correntezas.

Figura 72 - Toni e Anakin



Aqui, I.V. rebate uma afirmação de C., que havia dito que voltou do laboratório secreto nadando. Depois, O. volta ao seu lugar.

A discussão continua durante um tempo, Toni não recua, pedindo para checar os pertences de Anakin, que aceita. Dentro de seus pertences, encontra seu diário de bordo onde continha informações sobre sua profissão anterior, sua ficha de personagem/círculo da vida, e então Anakin é pego em uma falsa informação, o que deixa o grupo todo tenso.

Toni o questiona de novo sobre sua profissão e pergunta o porquê de Anakin não ter dito a verdade, o mesmo não tinha uma resposta, então pede ajuda para os espectadores, nesse momento, C. estava precisando de ajuda para como seguir nessa situação, pois ele não esperava que O. acharia seu diário de bordo, e como todas as suas informações pessoais estavam lá, acabou se enrolando em suas próprias mentiras, seria complicado tirar Toni da ideia de que Anakin não seria um inimigo dentro do CT.

III.

I.V.: Fala assim: eu vim da Nasa. Pronto.

C.: Nasa? (inaudível)

I.V.: Fala que você é da Nasa, pronto.

C.: Tá bom vai.

Nesse momento I.S. chama C. e eu decido os interromper para dar indicações. Ao longo do jogo, dei a indicação inicial e havia falado sobre outra pouco tempo antes desse vídeo acontecer, pedindo para que eles se atentassem ao contexto que estavam jogando, pois estavam vindo ideias e falas que fugiam daquela realidade. Aqui, eu reitero a importância de pensar no contexto e em como as sugestões poderiam ajudar os jogadores.

Júlia: Lembrem do que eu disse antes, não é - só - sobre o que vai falar, é o que o contexto envolve. Eu vim da Nasa vai... C., eu vim da Nasa vai organizar a situação?

C.: Então por isso mesmo que eu perguntei por que ele tá perguntando.

I.V.: Fala que é de uma agência de...auto defesa, auto defesa.

I.S.: Espera... (inaudível) a agência de onde você veio. De qual agência foi que você veio?

Aqui, I.S. pergunta sobre uma informação que estava em sua ficha de personagem. C. havia descrito que era um agente secreto. Para facilitar o entendimento, aqui está a ficha de personagem de C.:

Anakin, 20 anos, feliz, usa uma adaga e trabalha para uma agência secreta e gosta de música.

CASA:

Rua da Ação, casa 101, bairro Filmagem.

FAMÍLIA:

Morava com a mãe, pai, irmão e cachorro Loki. A mãe tinha 51 anos, pai 49, irmão 11 e cachorro 6 anos. Eram uma família feliz.

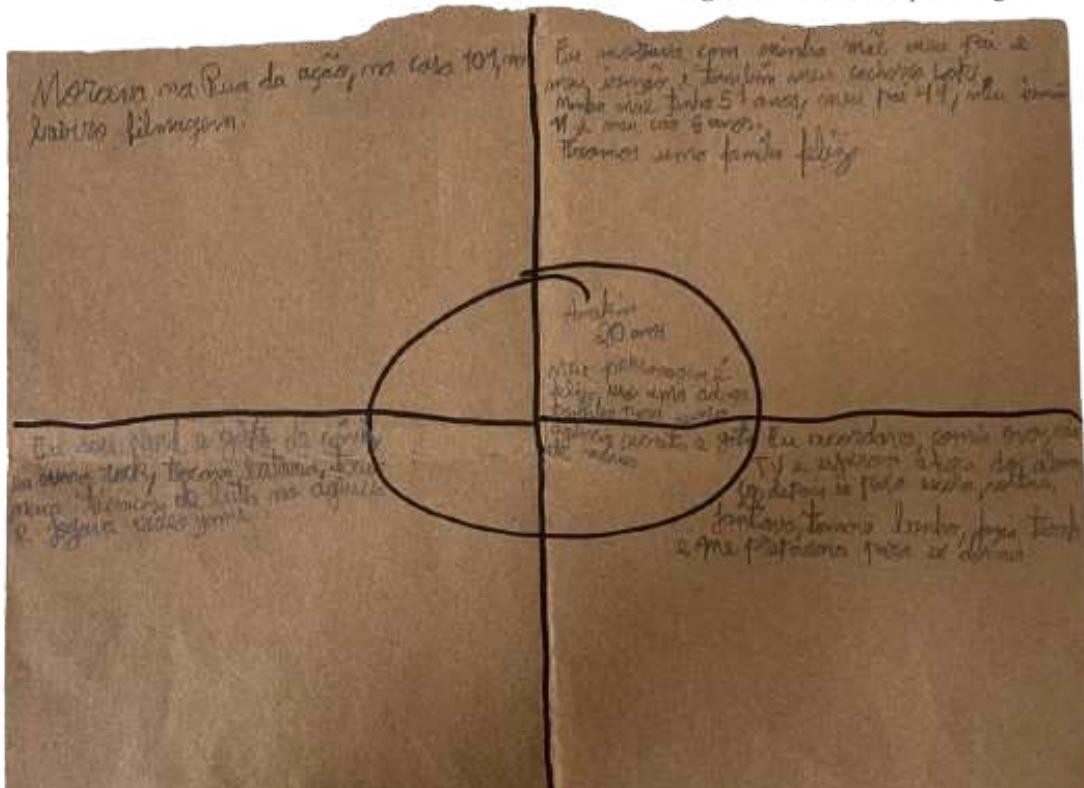
HOBBIES:

Ciência, escutar rock, tocar bateria, treinar técnicas de luta na agência e jogar videogame.

DIA-A-DIA:

Ao acordar, comia ovo, assistia televisão, esperava a hora do almoço para depois ir para a escola, voltava, jantava, tomava banho, fazia tarefas e se preparava para dormir.

Figura 73 - Ficha de personagem 8



A partir de sua ficha, pude perceber que C. fez uma mistura sobre sua vida e a de seu personagem, deixando algumas partes importantes de fora, como forma física e também um conjunto mais detalhados de informações sobre, por exemplo, onde trabalhava. Senti que talvez isso tenha sido um desafio ao entrar em uma discussão com I.V., pois se ele tivesse algumas informações mais aprofundadas sobre seu personagem, talvez seus argumentos estariam mais consistentes. Aqui, pude compreender a falta de propriedade de C. com Anakin, talvez porque fosse recente, ou por não ter conseguido guardar todas as informações sobre o personagem.

Particularmente, acho a confusão entre o “eu real” e a persona criada muito comum quando estamos em um jogo de papéis, por muitas vezes, também me vi colocando meus desejos a frente das minhas personas no RPG, em alguns momentos tinha que voltar à ficha de personagem para lembrar quem era, quais eram meus objetivos dentro do jogo e como minha personalidade se dava ali. Sempre que podia, lembrava as crianças a voltarem em suas fichas de personagem para um revisitação e sentia que cada momento mais, essa propriedade com o personagem era mais real para eles.

Júlia: Boa! Tenta entender a história, o que está escrito? (em sua ficha de personagem)

M.F.: O que tá escrito? Pra você entender.

I.V.: Eu posso ver o caderno, pra ver o que é que tem?

I.S.: Fala o que é, o que tinha. (Se referindo às informações da ficha)

No início, foi combinado que quando alguém pedisse ajuda, o outro estaria pausado de forma congelada no jogo, logo não estaria ouvindo nenhuma informação e também não poderia se mexer. Nesse momento Toni se recusava a entregar a ficha para C., então paro para dar indicações sobre suas ações físicas.

Júlia: Toni, você está na pausa. Toni... é... solta, por favor. Você está pausado, estátua não mexe.

E nesse momento, C. pede ON, e isso significa que eles estarão de volta ao jogo, continuando assim, a conversa, que durou poucos minutos a mais. A finalização foi exatamente o que eu havia pedido no início do jogo: que os dois personagens conseguissem se entender de forma justa. E mesmo em um clima de tensão e desconfiança, Toni cedeu, acolhendo Anakin no grupo.

Anakin, 20 anos, é morador de Estabe e trabalha como agente secreto em uma agência de inteligência. Amante da música, ele encontra felicidade nos momentos em que pode se dedicar à sua paixão musical. Embora carregue sempre uma adaga consigo, Anakin prefere resolver conflitos por meio do diálogo, utilizando a arma apenas como último recurso. Dentro de seu grupo, composto por membros mais emocionais, Anakin desempenha o papel de voz da razão. Ele promove a comunicação aberta, avalia as consequências das ações de todos e prioriza o bem-estar e a segurança do grupo. Seu equilíbrio e capacidade de mediar conflitos são essenciais para manter a harmonia e a eficácia da equipe⁷³.

Ao colocar essa estratégia como parte do jogo, pude perceber a sintonia de jogo entre as crianças, como elas aceitavam os conselhos umas das outras, como resolviam o conflito instaurado, a escuta uns com os outros e cuidado com as regras colocadas. Aqui mostro apenas um recorte do que foi esse momento que durou entre vinte e trinta minutos, mas dentro desse tempo, tive que intervir em alguns momentos, quando sentia que era necessário. Às vezes sentia que precisavam de estímulos e outras vezes sentia que estavam saindo muito do tema da conversa então os trazia de volta. Em um âmbito geral, a estratégia foi bem executada e trouxe para o jogo um momento *metagame* diferente do que eles reconheciam, pois eram informações de fora que eles **poderiam** levar pro jogo, diferente da proposta original desse conceito. A ressignificação das regras e dos conceitos acontecia de forma natural entre as crianças, as modificações, adição de elementos, fluíam durante o jogo. Segundo Montes e Perani (2016, p.3):

Com o meta, os jogadores desenvolvem as mais diversas táticas para poder vencer, e a evolução destas táticas, e como elas afetam o jogo em si, vem se tornando um fenômeno tão massivo que acreditamos ser possível ver claramente seus efeitos nos jogos contemporâneos [...]. (Montes; Perani. 2016. p.3).

Figura 74 - Anakin



⁷³ Informações tiradas da ficha de personagem de C. e também de observações sobre sua persona dentro do jogo.

Então pensando que o metagame também serve como tática de jogo, percebo que nos momentos em que a estratégia “fórum teatro” foi colocada em prática, é nítido a energia competitiva entre os dois protagonistas, e que os jogadores dentro do círculo mágico do jogo usam o aconselhamento dos jogadores espectadores (os que estavam fora) como um fio para criação de estratégias e evolução das narrativas propostas por eles (os espectadores) para “vencer” a discussão (mesmo que não tenham vencedores nem perdedores).

Após entrarem em acordo, Anakin e Toni acordam os outros, e os convocam a procurar por pistas dentro do CT, qualquer coisa que os deixasse mais desconfiados com a situação atual, e que os pudessem fazer sair dali. Alguns jogadores estavam aflitos com a ideia de sair do CT, um lugar seguro, com água, comida, e outros, estavam com a missão de encontrar o laboratório secreto acima de tudo, até de sua própria segurança, mas durante a breve busca dentro do centro de treinamento, foi encontrado um mapa, e a energia entre os jogadores mudou; sem muita discussão, todos concordaram em seguir para a fuga, agora que tinham o principal elemento para chegar até a cientista Kaliope.

Daqui, seguimos para a segunda missão do nosso terceiro encontro: encontrar o laboratório secreto de Kaliope.

Durante todo o Drama, foram utilizados recursos como mapas, bilhetes e pistas. Esses elementos, apresentados de forma individual, podem ser chamados de estímulos materiais. Pereira (2021, p.94) afirma que “uma variedade de materiais pode dar suporte a um processo de Drama, incluindo cartas, mensagens, mapas, imagens, objetos e bilhetes. Esses elementos devem ser apresentados de forma intencional e trabalhada, para que haja veracidade no elemento e os participantes o aceitem como verdadeiro. Neelands e Goode (2000, p.28, tradução nossa) retratam esse tipo de elemento como materiais não finalizados, possibilitando camadas de criações narrativas a partir das explorações dos participantes.

Figura 75 - Crianças e mapa 1



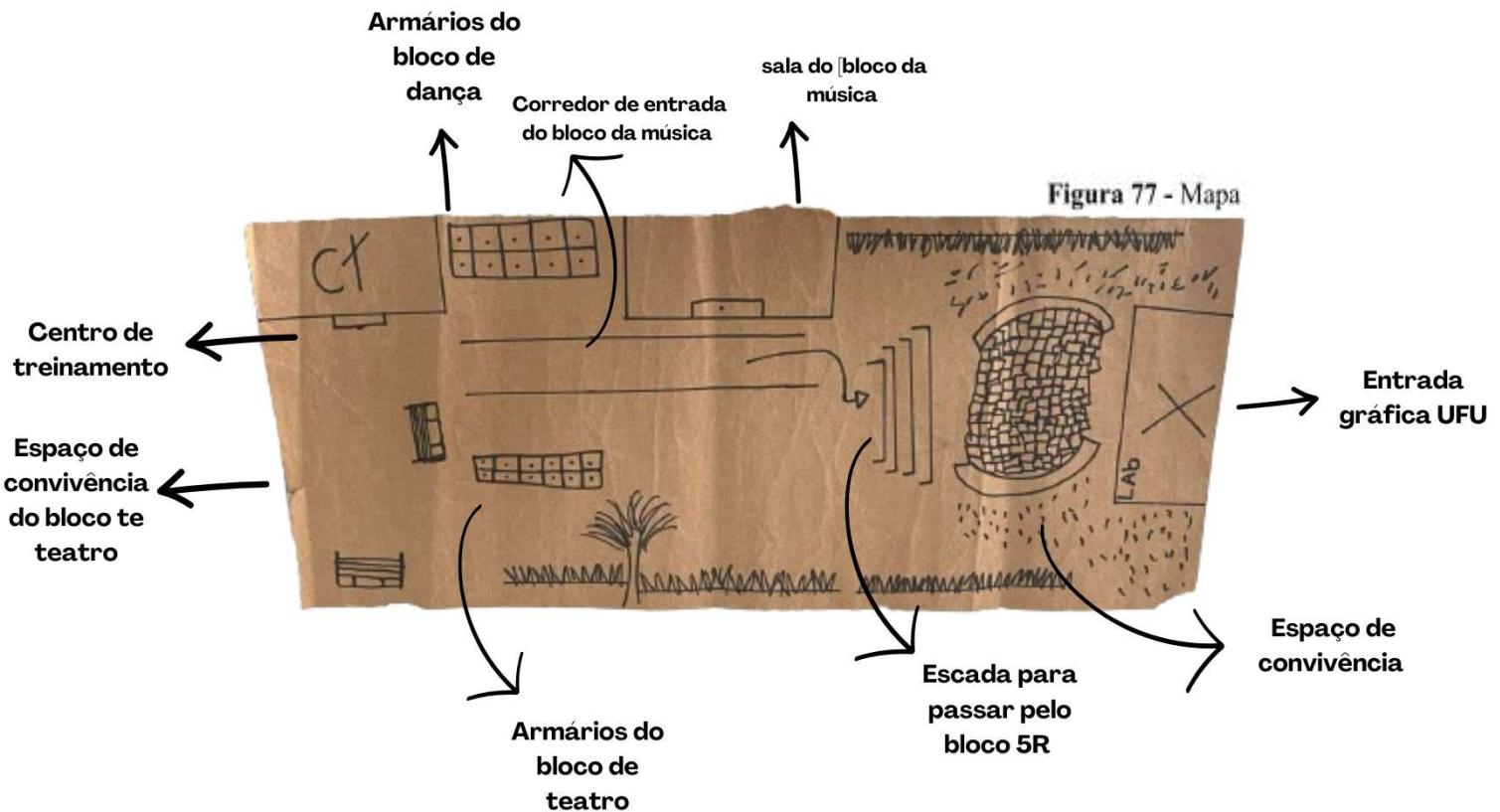
Figura 76 - Crianças e mapa 2



No contexto do RPG, os estímulos materiais desempenham um papel semelhante. Mapas, bilhetes e objetos são frequentemente usados para enriquecer a narrativa e ajudar os jogadores a visualizar o mundo do jogo. Esses elementos não apenas fornecem informações, mas também servem como pontos de partida para a criatividade e a improvisação dos jogadores. Por exemplo, um mapa encontrado em uma campanha de Dungeons & Dragons é um caminho para uma nova aventura, enquanto um bilhete pode fornecer pistas sobre a trama principal. Assim como no Drama, a apresentação desses materiais deve ser cuidadosamente planejada para garantir que sejam convincentes, é interessante que esteja na estética do pré-texto, e que haja relevância na história.

Esse mapa foi construído de acordo com a estrutura ao redor da sala onde estávamos fazendo nossos encontros. A partir do terceiro encontro/episódio/partida, eu sabia que iríamos explorar o lado de fora da sala, e era provável que não voltássemos mais a ficar ali dentro por longos períodos. Isso foi, na verdade, um alívio, pois comecei a sentir que a sala estava ficando pequena para as crianças e suas ações, explorações e narrativas. Embora os momentos ali fossem de extrema importância para o processo, já era hora de mudarmos de ares.

Ao desenhar o mapa, pensei em todos os espaços que eu queria que explorássemos a partir da sala onde instalamos o centro de treinamento, no bloco do curso de dança. Então, fui incorporando símbolos desses espaços, desenhados da forma mais simples possível para que as crianças não os confundissem com outros locais de características semelhantes. O objetivo final era a parte do fundo do bloco 1S, onde há uma área de entrada e de convivência dos funcionários da gráfica UFU, ali é um espaço aberto, com muitas pedras, uma área ainda não construída, então pensei que seria interessante de explorar.



Para chegar até o espaço escolhido, minha ideia era dar uma grande volta, pois poderiam haver caminhos mais fáceis. Observando o mapa, senti falta de elementos como entre o final do corredor e a escada, onde há uma calçada, mais escadas e um saguão antes da área de convivência. Por mais que eu tenha feito o caminho pessoalmente, tirado fotos e dedicado tempo ao desenho do mapa, ele pode ter ficado confuso pela falta de elementos. Talvez por isso as crianças seguiram um caminho totalmente diferente do indicado.

Como mencionei anteriormente, os espaços têm muitas características parecidas, o que pode ter influenciado diretamente na hora de fazer as escolhas. O fato de as crianças terem seguido outro caminho não afetou em nada o seguimento da narrativa, pelo contrário, surgiu outra camada. Isso se tornou interessante ao pensar em um jogo de RPG, onde essas escolhas e suas consequências são normalmente determinadas pelo resultado do dado ou pelo mestre.

No RPG, os jogadores tomam decisões que afetam o rumo da história. Esses momentos são muitas vezes acompanhados por rolagens de dados para determinar o sucesso ou o fracasso de suas ações. Como eu fiz a escolha de não intervir nesse momento de decisões sobre o caminho, podemos imaginar como o desenrolar da história teria sido diferente se as escolhas feitas no mapa tivessem que ser determinadas pelo resultado de uma rolagem de

dados. Cada caminho poderia ter levado a diferentes desafios e encontros, adicionando novas camadas à narrativa.

Além disso, como mestra, eu poderia ter preparado um plano B para que seguissem outro caminho, uma prática comum em campanhas de RPG. O mestre frequentemente adapta a narrativa em tempo real, respondendo às ações dos jogadores e mantendo a coesão da história, independentemente das direções inesperadas que os jogadores possam tomar. Nesse contexto, minha decisão de permitir que as crianças seguissem seu próprio caminho sem intervenção refletiu a flexibilidade e a improvisação que são centrais ao RPG. A narrativa emergente, criada pelas escolhas autônomas das crianças, destacou a riqueza das possibilidades dentro do jogo mesmo quando os jogadores desviam do caminho previsto.

Seguindo o mapa (ou não)...

Figura 78 - Bela



Bela deixa uma marca na pedra, como sinal de que passaram por ali.

Figura 79 - Gosma branca

O grupo de cientistas encontra uma gosma branca entre as árvores e tentam descobrir o que é, se é venenoso ou não, e se podem pegar uma amostra para analisar. Em grupo, fazem escolhas sobre jogar um graveto aceso por um lança-chamas, jogar pedras ou incendiar a gosma.

Nesse momento, poderíamos ter utilizado as fichas numéricas e os atributos para decidir quem jogaria o graveto ou se testariam a gosma, por exemplo. No entanto, escolhi não interferir nessa narrativa que eles estavam criando. Minha intenção era observar como eles se resolviam nas próprias narrativas, de acordo com as suas escolhas livres, sem interferências minhas como mestre ou com o uso das fichas. Houveram discussões sobre qual caminho seguir por vários momentos, o mapa foi muito utilizado nesse processo.



Figura 80 - Crianças e mapa 3



Figura 81 - Crianças e mapa 4



Figura 82 - Crianças e mapa 5



Figura 83 - Crianças e mapa 6



Depois de muito andar, visualizaram uma grande rampa à frente do céu azul brilhante e nuvens de algodão, se decidiram: era ali.

Saíram correndo em direção à grande rampa até encontrar uma grande porta fechada no fim dela. Solicitei **OFF** e pedi que fechassem os olhos, e imaginassem como seria esse laboratório, parte de dentro e de fora, como estavam os materiais lá dentro, se haveria algum errático ali, se Kaliope estaria ali, depois desse momento, retornamos à sala. O espaço em que estávamos era a entrada do bloco 1S, que é fechado aos sábados, então não teríamos possibilidade de explorar por dentro.

Nesse QR code estão disponíveis alguns recortes do caminho com o mapa:



Ao retornarmos, pedi para que fizessem desenhos do cenário que haviam imaginado quando estávamos na porta do laboratório, então se dividiram em grupos:

I.S. e O. se dedicaram à parte de fora do laboratório:

Figura 84 - Desenho de I.S. e O. 1

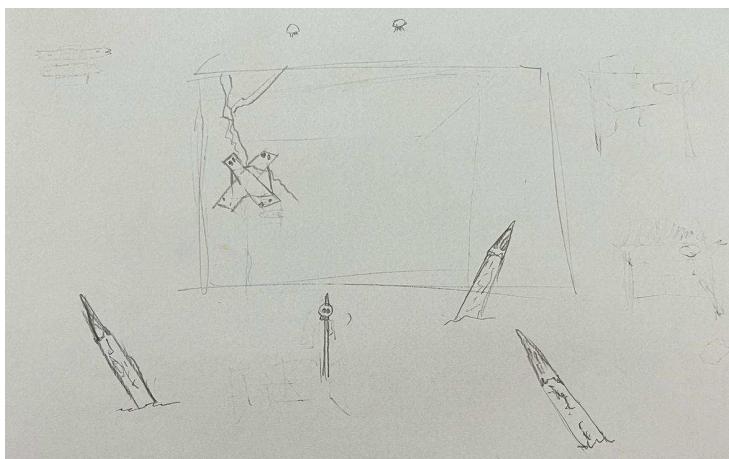
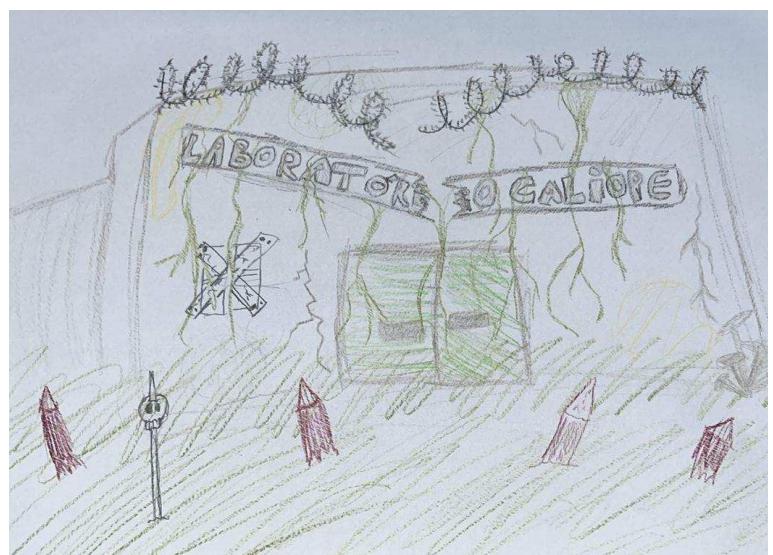


Figura 85 - Desenho de I.S. e O. 2



C., I.V. e M.F. à parte de dentro:

Figura 86 - Desenho de I.V., M.F. e C. 1



Figura 87 - Desenho de I.V., M.F. e C. 2

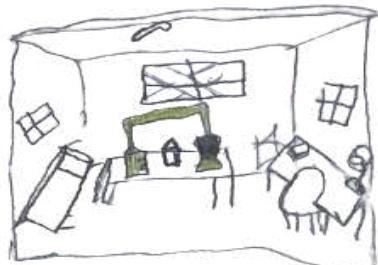
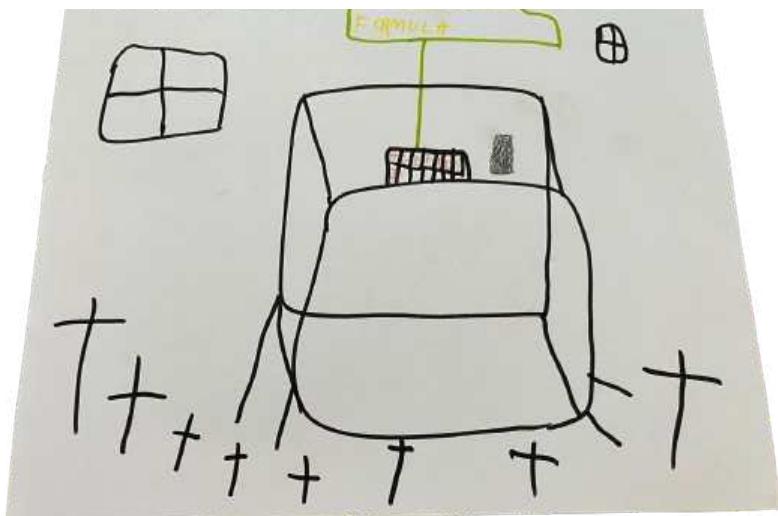


Figura 88 - Desenho de I.V., M.F. e C. 3



Meu desejo era de que, a partir desses desenhos, fosse gerada uma expectativa para o próximo encontro, onde finalmente entraríamos no laboratório.

Com esse terceiro episódio/partida, fechamos a primeira parte da história.

Cinco civis, unidos pelo mesmo objetivo de salvar o mundo de um terrível vírus, deixaram seus distritos atendendo ao pedido desesperado de uma cientista localizada em uma ilha secreta. Kaliope, uma desconhecida, clamou por ajuda a todos os distritos, procurando pessoas dispostas a ajudá-la a encontrar uma cura para o vírus desconhecido que assolava o mundo. Os perigos que enfrentaram individualmente até chegarem ao centro de treinamento não se comparavam aos que iriam enfrentar dali em diante. Ao encontrarem um espaço seguro, decidiram entrar e se abrigar. Descobrindo a existência do CT, foram treinados para combater melhor os erráticos que existiam do lado de fora. No entanto, ao desconfiarem da única pessoa não contaminada no CT, fugiram em direção ao objetivo inicial: o laboratório.

No terceiro episódio, percebi que a narrativa estava fluindo mais entre os participantes, que já se sentiam parte do movimento do jogo. Algumas questões envolvendo a mecânica de regras do RPG também foram muito presentes em suas falas durante os três episódios, mas mais presentes nesse terceiro:

Ficha de personagem:

Elemento ao qual recorriam sempre que possível para justificar uma escolha ou argumento, para tomada de decisões e também para atitudes em relação às suas próprias personalidades.

Fichas numéricas:

Por algumas vezes, pediam que as fichas fossem usadas mesmo sem eu oferecê-las. Ao questionar se elas não poderiam tomar as decisões sem as fichas, as respostas eram que sim, mas que queriam “jogar o jogo”, pois era assim que “funcionava o RPG”.

Dinâmica mestra e jogadores:

Como mestra, eu me via como mediadora para que as crianças pudessem criar sua autonomia com o jogo, mas senti que em alguns momentos a existência de uma figura mais imponente, que guiasse o jogo de forma mais presente, era requisitada pelos próprios. Em momentos de escolhas mais desafiadoras, os olhares se voltavam como se dissessem: “O que a mestra vai sugerir?”.

Em vários momentos, eu parava o jogo para perguntar: “O que estamos fazendo é Drama ou RPG?”. Nos dois primeiros episódios, as respostas se diferenciavam, mas a partir do terceiro as respostas eram: os dois. Em um desses momentos, O. disse que era difícil definir, que estavam misturados demais para separar. I.S. concordou e disse: “É como se terminasse um e começasse o outro, na mesma ‘coisa’.”.

As semelhanças entre os dois modos de fazer me encantam mais do que as diferenças existentes entre eles. Dependendo da forma que é jogado, mediado e acolhido pelos jogadores, podemos assumir que podem ser muito mais fortes nas semelhanças, quase como se fossem a mesma ‘coisa’... terminando um e começando o outro.

Assim como não há uma barreira entre o oceano Pacífico e o Atlântico, que se encontram na região de Cabo Horn, as fronteiras entre Drama e RPG, em 2.170 também se misturam e se entrelaçam. A diferença entre esses dois oceanos existe em aspectos geográficos, climáticos, ecológicos e econômicos, podendo haver distinção em sua

composição química, correntes oceânicas, temperatura da água e nutrientes. No entanto, apesar dessas diferenças, eles se conectam e se complementam, criando uma área de alimentação e migração importante para as jubartes.

Da mesma forma, 2.170 está sendo a minha rota migratória e área de alimentação, assim como Cabo Horn é para as jubartes. Nos próximos capítulos, minha exploração dessa área junto a seis filhotes de baleia se intensifica: mergulharemos mais fundo nas águas frias de Cabo Horn (ou 2.170).

CAPÍTULO III - O MANTO DOS ESPECIALISTAS EM 2.170 ou A BALEIA E FILHOTES EM DIREÇÃO ÀS PROFUNDEZAS.

Durante o processo 2.170, houve uma tentativa de colocar em prática a abordagem Mantle of the Experts (MoE), desenvolvida por Dorothy Heathcote. Refiro-me como tentativa porque, naquele momento, eu não tinha total clareza de como implementar o MoE. Ao ler o material denso de referência sobre a abordagem, eu levava para o processo os conceitos e regras que, no meu entendimento, deveriam criar o Manto dos Especialistas, tradução que escolhi, juntamente com meu orientador, para o *Mantle of the Experts*. No entanto, estávamos lidando com um vasto oceano de conceitos, regras e direcionamentos, e o MoE acrescentaria mais uma camada a essa narrativa e a esta pesquisa.

É importante reconhecer que não utilizamos o MoE em sua totalidade no processo (assim como o RPG e o Drama também não foram coexistentes em sua forma completa). Em vez disso, o MoE serviu como uma camada de aprofundamento dentro de uma narrativa ficcional. O uso dessa abordagem foi movido por minha curiosidade, como pesquisadora, em explorar esse campo ainda pouco investigado em pesquisas acadêmicas no Brasil e entender como ele pode ser adaptado do que foi originalmente proposto por sua idealizadora.

Neste capítulo, analiso os elementos do Manto dos Especialista (MoE) e suas reverberações no processo 2.170; apresento um momento que antecedeu ao quarto episódio, que foi a visita que fizemos à Rede de Laboratórios Multusuários da Universidade Federal de Uberlândia RELAM; em seguida teço uma análise do quarto episódio. Busco compreender como o MoE e o uso das regras do RPG serviram como catalisadores para a aprendizagem e o engajamento, transformando a narrativa em um veículo de descoberta e expressão criativa.

3.1 O Manto dos Especialistas.

O Manto dos Especialistas é uma abordagem que surge de uma percepção cuidadosa da educadora inglesa e pioneira da criação e desenvolvimento do Drama, Dorothy Heathcote (1926-2011). O Mantle of the Experts, em português, Manto dos Especialistas, faz parte do que Heathcote chamou de “terceira fase” dos seus estudos com o Drama na educação e foi desenvolvido pensando em ajudar os professores que tinham dificuldades em criar tensão no teatro e eliminar a necessidade das crianças ‘agirem’ ou se comportarem como ‘outras pessoas’ (O’Neill, 2015, p.4)⁷⁴.

Um dos principais colaboradores da pesquisa de Dorothy, Gavin Bolton, destaca que “não é suficiente falar do trabalho de Heathcote em termos de 'técnica' ou 'estratégia'.⁷⁵” (Bolton, 2015), segundo O’Neill:

[...] Ele [Gavin Bolton] nos lembrou que seria um erro pensar que a abordagem poderia ser definida em termos de metodologia. A prática de Dorothy foi profundamente extraída de sua própria filosofia de vida, de sua compreensão intuitiva do significado do comportamento das pessoas, de sua surpreendente habilidade em “ler” o comportamento de outras pessoas, o significado de suas crenças e as regras de sua cultura. Sua criatividade foi extraída do significado da arte, da literatura, da educação e, de fato, da vida. (O'Neill, 2015, p. 6, tradução nossa⁷⁶.).

Portanto, embora eu não tenha utilizado o MoE em sua totalidade, continuei tratando como abordagem o uso de diversos elementos que foram incorporados, mesmo que de forma fragmentada, dentro da narrativa. Essa construção contou com o apoio do estudo bibliográfico e videográfico⁷⁷ que realizei, incluindo livros de Heathcote, Gavin Bolton e Cecily O’Neill, além de muitos vídeos de Dorothy Heathcote sobre sua prática. Mesmo escorregadias, as algas marinhas ainda podem se entrelaçar.

Dorothy viu no Drama, um modo de oferecer um contexto mais acolhedor em relação ao currículo escolar e se dedicou a esse pensamento para que professores e alunos tivessem

⁷⁴ Original: [...] she developed the Mantle of the Expert when she was trying to help teachers who didn't understand how to create tension in drama, and eliminate the need for children to 'act' or behave 'like other people'.

⁷⁵ Original: It's not enough to speak of Heathcote's work in terms of "technique" or "strategy".

⁷⁶ Original: He reminded us that it would be a mistake to think her approach could be defined in terms methodology. Her practice was deeply drawn from her own philosophy of life, her intuitive understanding of the meaning of people's behavior, her astonishing skill in 'reading' other people's behavior, the meaning of their beliefs and the rules of their culture. Her creativity was drawn from the meaning of art, of literature and of education and, indeed, of life.

⁷⁷ Todo material está elencado nas referências.

uma experiência diferente com o currículo dentro da escola, o aluno como participante ativo do seu próprio ensino. Ressalto que o processo de Drama 2.170 não foi desenvolvido em nenhuma instituição formal de ensino, e sim, em uma oficina de teatro (contexto não-formal), criada com o intuito de ser um campo de investigação para essa pesquisa de mestrado. Portanto, não havia nenhum conteúdo curricular para ser trabalhado, conforme era proposto por Heathcote. Para viver o MoE fizemos a transgressão de “objetivo curricular” pelo “desejo de explorar”. Logo, se existe o desejo do(a) professor(a) de que os(as) alunos(as) aprendam sobre um tema específico, pode ser possível usar todos os conceitos e bases da abordagem fora do currículo escolar.

No Manto dos Especialistas, estabelece-se uma relação horizontal entre o professor e os alunos, refletindo uma dinâmica colaborativa e igualitária. O’Neill coloca que:

O Mantle of the Expert surgiu de sua profunda insatisfação [se referindo a Dorothy Heathcote] com a escola e se baseou em toda a sua prática anterior. É essencialmente uma abordagem para todo o currículo e um raro exemplo de ensino verdadeiramente integrador, e foi desenvolvido a partir de sua busca por estruturas que proporcionassem um aprendizado autêntico e criasse conexões reais entre a escola e o mundo real. É um método dinâmico e eficaz de cultivar o amor pelo conhecimento nos alunos, bem como a atenção aos detalhes, o respeito pela pesquisa e o treinamento em uma ampla gama de habilidades. (O’Neill, 2015, p.111, tradução nossa⁷⁸).

Nesse modelo, os alunos se tornam especialistas em uma área específica, emergindo profundamente no conhecimento e nas responsabilidades associadas a essa função. Ao adotar a perspectiva de especialistas, todos os participantes do processo compartilham um ponto de vista comum e trabalham o comprometimento com o processo de aprendizagem. Assim, eles enfrentam desafios e responsabilidades relacionados ao tema em estudo com seriedade e empenho. Portanto, o foco está na experiência de aprendizagem e na produção de conhecimento dentro do grupo.

O Mantle of the Experts é uma abordagem que une elementos do teatro e da pedagogia dentro do campo do Drama. Embora o MoE seja uma abordagem específica, ele se insere dentro da prática mais ampla do Drama, utilizando técnicas teatrais para criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos assumem o papel de especialistas. Dessa forma, o MoE

⁷⁸ Original: Mantle of the Expert arose from her profound dissatisfaction with schooling and built on all her previous practice. It is essentially an approach to the whole curriculum and a rare example of truly integrative teaching, and it developed from her search for structures that would deliver authentic learning and create real connections between the school and the real world. It is a dynamic and effective method of cultivating a love of knowledge in students, as well as an attention to detail, a respect for research and training in a wide range of skills.

proporciona uma experiência educacional imersiva e contextualizada, na qual os alunos enfrentam desafios reais e complexos.

O'Neill afirma que quando se trata do MoE “Os alunos não estão apenas recebendo conhecimento passivamente, mas construindo-o ativamente. Essa é uma visão ativa e intencional do aprendizado, na qual o conhecimento é operado, e não apenas absorvido.” (O'Neill, 2015, p.112)⁷⁹, para que isso aconteça é necessário pensar e executar três elementos ao criar um contexto para o MoE:

- **Time de especialistas**
- **Clientes**
- **Tarefa**

Quais são as funções de cada elemento dentro do Moe?

De forma simples, os **especialistas** ou *experts* são os(as) alunos(as) envolvidos no processo. Eles(as) recebem uma solicitação do(a) **cliente**, que pode ser o(a) professor-personagem ou uma figura fictícia (representada por áudios, vídeos, cartas etc.). Esses(as) especialistas então devem atender à **tarefa** que lhes foi designada. A solicitação acontece apenas quando o(a) cliente tem clareza sobre o que é necessário para o aprendizado da turma naquele momento. As tarefas precisam ser planejadas cuidadosamente pelo(a) professor(a) para alinhar com o tema e os objetivos educacionais. Por exemplo: as crianças poderão assumir papéis de biólogos(as), ou seja, serão especialistas nessa área de conhecimento. O(a) professor (a) poderá ser um(a) diretor(a) ou coordenador(a) de um laboratório de biologia, no caso, o cliente, que solicita uma tarefa, a investigação da flora do cerrado brasileiro, pensando que esse seria um assunto significativo para as crianças daquela turma específica. Nesse exemplo, o(a) professor(a) teria que selecionar quais aspectos da flora do cerrado pretende que a turma investigue. Em uma entrevista para Roberta Luchini, Heathcote afirma:

Você, primeiramente, tem que escolher o que você quer que as crianças aprendam. Quando eu digo isto aos professores eles falam, “Eles podem aprender sobre os Romanos?” e eu digo, “O quê sobre os Romanos, o que você quer que eles comprehendam sobre os Romanos?” Por que se você não puder decidir isso, você não pode ensinar sobre os Romanos. (Luchini, 2019, p. 112-126).

⁷⁹ Original: Students are not merely passively receiving knowledge but actively constructing it. This is an active, purposeful view of learning in which knowledge is operated on, not merely absorbed.

Em um contexto escolar tradicional, a **tarefa** solicitada teria como objetivo consolidar o conteúdo curricular em andamento, integrando-o ao MoE. As tarefas não são um fim em si mesmas, mas um meio de aprofundar o aprendizado, como destacado por Heathcote em entrevista a Gavin Bolton (1994, 13:34-13:56), onde ela menciona que "uma das principais características da abordagem é o fato de que cada parte da realização de uma tarefa alimenta a seguinte". A interdependência entre as tarefas cria um processo contínuo de aprendizado, e cada realização contribui para a construção de novas compreensões.

É importante ressaltar que o cliente não é um simples receptor de um produto, mas alguém que orienta e cria as condições para o desenvolvimento do conhecimento dos especialistas. A tarefa é planejada de forma que ela funcione como um catalisador para o aprendizado contínuo, permitindo que os(as) alunos(as) ampliem sua compreensão sobre o tema em questão.

A princípio, pode parecer simples criar uma empresa fictícia e distribuir tarefas, mas à medida que se mergulha mais profundamente no estudo do MoE, fica claro que essa envolve uma complexidade considerável, apesar da aparente simplicidade com que Dorothy Heathcote a apresenta.

Além dos três elementos supracitados, em uma conversa gravada⁸⁰ em 1992 com um professor⁸¹ sobre o MoE, Heathcote introduz mais alguns elementos que ela chama de "regras" para o *Mantle of the Expert*. Escolhi alguns desses elementos para desenvolver meu entendimento e como acredito que eles se integram à abordagem na prática. Dorothy menciona que o uso de **contexto, ampliar estratégias e evitar o discurso típico de professor**⁸² são essenciais, e que, ao colocá-los em prática, surgem de forma natural a experiência de **aqui e agora e mudança de perspectiva**⁸³ (Heathcote, 1992, 00:23 - 4:14).

Contexto (Context): O contexto cria o cenário narrativo no qual os alunos serão responsáveis por resolver um problema específico. É nesse cenário que os especialistas operam, tomando decisões que têm impacto direto sobre a narrativa no qual os problemas e

⁸⁰ Acesso ao vídeo disponibilizado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ds3SAqt1O9U&t=254s>

⁸¹ O nome do professor não é citado no vídeo.

⁸² Os termos *context*, *expand your signing systems* e *avoid teacher-type talk* foram traduzidos por mim e são uma proposta minha de tradução desses conceitos, com base na análise de entrevistas, vídeos e obras de Dorothy Heathcote. Essa escolha busca contextualizar o pensamento da autora de maneira que faça sentido na língua portuguesa, mantendo o significado original presente em seus textos e falas.

⁸³ Os termos *Now Here Time* e *Frameshift* foram traduzidos por mim e são uma proposta minha de tradução desses conceitos, com base na análise de entrevistas, vídeos e obras de Dorothy Heathcote. Essa escolha busca contextualizar o pensamento da autora de maneira que faça sentido na língua portuguesa, mantendo o significado original presente em seus textos e falas.

desafios que surgem dentro do contexto são motivadores e compreensíveis (O'Neill, 2015, 112).

Ampliar estratégias (Expand Your Signing Systems): Para manter o contexto no centro da narrativa, o professor deve oferecer tarefas significativas que envolvam os alunos ativamente na resolução do problema. A expansão da sinalização pode ser entendida como o uso de estratégias dramáticas e múltiplos "sistemas de sinalização" (não apenas palavras, mas também ações, símbolos e metáforas) que envolvem os alunos e aprofundam a experiência de aprendizado.

Evitar o discurso típico de professor (Avoid Teacher-Type Talk): O professor deve se transformar em professor-personagem, evitando falar como um professor tradicional. Isso significa não assumir um tom autoritário, mas sim atuar como parte do contexto narrativo, permitindo que as crianças assumam mais controle e responsabilidade dentro do processo. Como Heathcote afirmou, “é o contexto que impulsiona” (Heathcote, 1992, 1:39), e por isso a palavra de poder não precisa vir do professor, mas da própria narrativa.

Com esses três elementos, os próximos a seguir “acontecerão naturalmente” (Heathcote, 1992, 1:41). Faço o entendimento de “naturalmente” como uma fluidez dentro da imersão ao Manto dos Especialistas, pois a base (os três elementos citados anteriormente) é um convite para que os(as) participantes se sintam à vontade para mergulhar no contexto proposto pelo(a) professor(a). E quais seriam esses próximos elementos? Abaixo os destaco:

Presença aqui e agora (Now Here Time): Refere-se ao momento presente em que os participantes estão completamente imersos na situação dramática. Esse “aqui e agora” é crucial para o tipo de imersão que o MoE propõe, permitindo que as crianças experimentem os resultados de suas decisões em tempo real.

Mudança de perspectiva (Frameshift): No MoE, *Frameshift* refere-se à transição de papéis ou de perspectiva dentro da narrativa. A capacidade de mudar de um papel a outro ou de ver a situação de diferentes ângulos permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais complexa e dinâmica. Por exemplo, uma criança pode começar como operária de fábrica e, em seguida, ser promovida a gerente, oferecendo-lhe novas perspectivas sobre o processo.

Como mencionado anteriormente, no processo 2.170 não havia uma grade curricular a ser seguida, e ao se pensar em colocar em prática o MoE dentro dessa perspectiva houve uma transgressão ao se pensar no “objetivo curricular” como “desejo de explorar”, em que coloco em pauta o meu desejo como professora de apresentar para as crianças um contexto ficcional

com um tema central e trabalhar com elas a resolução de um problema, provocando a absorção de conhecimento sobre o tema através da investigação e realização de tarefas. O desafio foi, como utilizar os mesmos conceitos e bases dessa abordagem em um processo que não cumpria com um currículo acadêmico formal e seus desdobramentos específicos para se construir o MoE e trabalhar também, os mecanismos do RPG?

Para responder essa pergunta precisarei falar um pouco sobre minha trajetória. Em geral, minhas experiências em escolas formais foram realizadas de forma livre, não me era solicitado seguir determinado currículo ou seguir nenhum tipo de livro didático, instruções ou qualquer outro segmento dessa natureza. Então, o fato é que não tive a prática de conhecer conteúdos de alguma grade curricular para que eu pudesse praticar o Drama com um tema abordado dentro do meu plano de aula nas disciplinas Arte ou Teatro. Para criar um pré-texto⁸⁴ para um processo de Drama, eu me dispus a pesquisar sobre as crianças que estavam comigo na turma, naquele momento, pois acredito que só assim é possível acessar a criação de um contexto de ficção intenso. Cabral afirma que:

[...] para que o contexto estabelecido para uma determinada experiência permita este cruzamento do real com o imaginário, e para que as crianças consigam interagir como os participantes destas duas realidades simultaneamente (a do contexto real e a do contexto imaginário), é necessário que a situação ou circunstâncias exploradas sejam convincentes, tanto de tratamento do tema/assunto, quanto na ambientação e papéis selecionados. (Cabral, 2021, p. 13).

A partir de observações e escuta para com as crianças é possível selecionar um pré-texto que pode ser interessante, partindo de questões que as próprias crianças ou jovens colocam em pauta ou um desejo da professora de que haja pesquisa sobre um tema específico. Durante a escolha do pré-texto e elaboração do contexto ficcional do processo 2.170, meus questionamentos eram: “Isso é algo interessante para que as crianças estejam dispostas a embarcar comigo na história/pesquisa? Quais serão as habilidades que esse tema irá sugerir? Há desafios suficientes para o engajamento das crianças?”. Se houvesse um conteúdo proveniente de uma grade curricular atravessando minha ação, esses questionamentos ainda seriam pertinentes, e mesmo sem isso consigo, a partir de um tema, pensar em empresas, clientes, especialistas e tarefas? Faço então uma pergunta: há possibilidade de se colocar o MoE em prática mesmo não estando atravessado por um conteúdo desse formato?

⁸⁴ O trabalho de Dorothy não se baseava no pré-texto. Essa expressão foi cunhada por O'Neill. Porém, a forma como trabalhamos o Drama aqui no Brasil, parte do entendimento é que, o pré-texto é uma das convenções essenciais para se realizar um processo de Drama.

Para que o MoE se consolide, é preciso que haja um objetivo nas tarefas solicitadas: “Sem que haja um objetivo curricular bem claro para o professor, o MoE pode se perder e o resultado pode ser desastroso - nesse caso, os alunos apenas se divertiriam, mas não necessariamente aprenderiam aquilo que se desejava a priori.” (Boschi, 2019, p. 117).

É essencial que o professor que utiliza a abordagem do *Mantle of the Expert* (MoE) esteja atento aos elementos propostos de forma afetiva. A escuta atenta dos alunos e a criação de um contexto cuidadosamente elaborado são fundamentais para garantir que o MoE tenha intencionalidade e atinja seu objetivo principal: promover o aprendizado significativo. Nesse sentido, Dorothy Heathcote ressalta a importância de um trabalho contínuo e detalhado na aplicação do MoE. Ela afirma:

O trabalho do Mantle of the Expert leva tempo e infinitas nuances de perspectiva, cada uma delas analisada (de maneiras diferentes) como uma ação deliberadamente orientada para a tarefa. A cultura é criada de modo que um gotejamento de uma tarefa se torne um possível Niágara de gotas - e permite que os ‘pedaços de trabalho enfadonho’ e ‘a tensão dramática mais emocionante que você possa imaginar’ estejam em justaposição. (Heathcote, 1995, p. 22, tradução nossa⁸⁵.).

Não podemos esperar que um único momento com o MoE altere o olhar dos participantes do processo. A prática do MoE se conquista com paciência, onde o interesse leva ao desenvolvimento e, eventualmente, ao que Dorothy chama de "obsessão produtiva". Transformar um tema em uma questão para os participantes leva tempo e só é possível através das tarefas direcionadas e ações que, quando acumuladas, podem eventualmente fazer com que os participantes reflitam e se tornem íntimos do tema. É uma abordagem que reconhece que o aprendizado significativo exige tanta dedicação a detalhes quanto envolvimento emocional profundo.

Poderia o Manto dos Especialistas ter feito parte de 2.170? Depois de tudo pronto para a minha prática, descubro que, seria praticamente impossível colocar em prática o MoE em somente um episódio, justamente por que em um episódio não havia o aprofundamento necessário para que os participantes entendessem sobre o tema, compartilhassem suas teorias e se relacionassem com ela com propriedade. Ao perceber tal feito, me senti um pouco como Bolton quando, ao descrever o que havia feito em sala de aula, pergunta à Heathcote: “Isso é

⁸⁵ Original: Mantle of the Expert work takes time and infinite gradations of perspective, each one chewed over (in different ways) as a deliberately task orientated action. Culture is created so that a trickle of a task becomes a possible Niagara of droplets - and it permits "drudgery bits" and "the most exciting dramatic tension you can imagine" to be a close juxtaposition.

Manto dos Especialistas?" (1995, p. 7) e Dorothy gentilmente declina, dizendo: "Não, isso não é manto dos especialistas." (1995, p. 8).

Sinto que se ousasse fazer essa pergunta também receberia um não e é aqui que me afundo em um mar de lágrimas ao pensar que provavelmente não consegui colocar em prática o Manto dos Especialistas e que essa pesquisa estaria em um fundo tão profundo que nenhuma baleia poderia alcançar, e depois, ergo minhas barbatanas e subo para a superfície para encher os pulmões de ar, deixando que meu espiráculo espirre toda a água do mar de lágrimas que eu mesma criei para fora de mim e me proponho a pensar sobre a relação de conexão a partir de 2.170 e os conceitos que Dorothy e Gavin compartilham em suas escritas, vídeos e entrevistas, mesmo que, essa relação não tenha acontecido na completude em que Heathcote propõem a abordagem, o uso dos conceitos estratégias do MoE, estiveram presentes durante todo o processo em 2.170.

Ao final de todo processo, escolho alguns pontos do quarto episódio para trabalhar a semelhança com o MoE, e me encontro em uma difícil situação: a de separar acontecimentos dos episódios anteriores, para que não fossem levados em consideração nessa análise específica sobre o manto. Entretanto, de alguma forma, não parecia certo que eu fragmentasse o processo para "plantar" o MoE dentro de um episódio específico. Sim, eu pensei que usaria o MoE somente no quarto episódio, mas quando paro de fragmentar as etapas do processo, encontro outros momentos em que estratégias do Manto foram colocadas em prática, a partir desse momento, entendo que todo o processo de 2.170 (até no presente momento do episódio/partida 4) contou com o Manto dos Especialistas.

Dito isso, o que aproxima a minha prática e a de Dorothy?

Com um **contexto ficcional**, as crianças foram convidadas a fazer parte de um grupo que estaria disposto a se arriscar para salvar os distritos do vírus. Desde que aceitaram, vivenciaram diversas **tarefas** onde uma gama de **estratégias** foram usadas para o desenvolvimento dos participantes em relação ao pedido do **cliente**. O uso dessas estratégias nos leva a algumas **mudanças de perspectiva**, permitindo que as crianças construam poder e propriedade em relação ao assunto principal abordado, fazendo com que elas façam menos demonstrações do que poderiam e passem a apresentar suas ideias de força assertiva, estimulando os aspectos cognitivos do domínio de sua própria aprendizagem. Sobre isso, Dorothy aponta:

Ao trabalhar no Mantle of the Experts, os alunos são solicitados a questionar, negociar, comprometer-se, assumir responsabilidades, cooperar e colaborar, tudo a serviço de algo além de si mesmos. Suas energias se concentram menos em suas interações do que nas tarefas a serem realizadas, à medida que desenvolvem uma consciência de seus próprios conhecimentos e competências. Eles são motivados e capacitados pelo conhecimento de que são alunos e se tornam ativos no processo de aprendizagem, não apenas cognitivamente, mas socialmente e sinesteticamente. Eles expressam seus entendimentos em suas respostas a uma variedade de tarefas que lhes são exigidas e refletem sobre suas percepções dentro e fora do contexto. (Heathcote, 2015, p. 113, tradução nossa⁸⁶).

O *frameshift* ou **mudança de perspectiva** ocorreu em dois momentos da nossa narrativa, sinalizando mudanças significativas na perspectiva dos participantes. Primeiro, os civis comuns passam por um treinamento onde se tornam capazes de lutar contra os erráticos. Nesse ponto, eles transcendem a posição de pessoas comuns para assumirem o papel de combatentes preparados, mudando radicalmente sua função na história. Eles deixam de ser apenas vítimas ou espectadores e passam a ser protagonistas ativos, capazes de enfrentar a ameaça. Outro momento importante é quando as crianças se apropriam do papel de cientistas, transformando-se em **especialistas** no contexto ficcional. Um exemplo disso foi quando elas passaram a criar seus próprios termos científicos, como “reagente HBSC” para hibisco desidratado, e a realizar experimentos no laboratório improvisado, tratando as atividades com seriedade e profissionalismo.

Nesse momento, houve uma apropriação mais profunda dos papéis, e as crianças não apenas seguiam as tarefas, mas assumiram uma responsabilidade maior sobre o conhecimento que estavam gerando. Isso marcou o momento em que elas passaram de participantes para especialistas, criando um vínculo mais forte entre a ficção e a realidade, e demonstrando um maior senso de propriedade e engajamento no processo. As mudanças de perspectiva são ferramentas poderosas para criar diferentes níveis de envolvimento e compreensão do tema. Ao mudar a perspectiva, os participantes tendem a ser colocados em papéis de maior responsabilidade, levando ao poder, que é construído através do comprometimento com o tema.

⁸⁶ Original: Working in the Mantle of the Experts, students are required to question, negotiate, compromise, taking responsibility, cooperate and collaborate, all in the service of something beyond themselves. Their energies are focused less on their interactions than on the tasks to be accomplished as they develop an awareness of their own knowledge and competencies. They are motivated and empowered by the knowledge that they are learners and they become active in the learning process, not just cognitively, but socially and kinaesthetically. They express their understandings in their response to a variety of tasks demanded of them, and they reflect on their perceptions from both inside and outside the context.

A partir dos elementos que Heathcote compartilha em lista, que são revisitados por Cecily O'Neill no livro *Dorothy Heathcote on Education and Drama* publicado em 2015, em vídeos e em cartas com Gavin Bolton, também consigo enxergar as semelhanças em minha prática:

- Comportar-se pensando no “e se” produz o “agora” do teatro e os elementos dramáticos de um jogo imersivo;
- A empresa específica é escolhida para acessar o currículo;
- A empresa começa no meio, desse modo a bagagem histórica da empresa está disponível para exploração;
- O trabalho avança a partir de tarefas relevantes;
- A narração do professor sustenta a ficção;
- O professor pode trabalhar em diferentes papéis e também como um colega dentro da empresa;

A partir dos elementos chaves propostos por Heathcote, a “empresa” escolhida foi um laboratório científico, onde se fabricavam vacinas e antídotos, e os(as) especialistas foram convidados(as) a se juntar a um time para descobrir a cura para um vírus em 2.170. Dentro da narrativa, o laboratório já estava em funcionamento há um tempo, e era guiado pela cientista Kaliope, um papel que vivenciei como professora-personagem. Além de Kaliope, também desenvolvi o papel de Nadine, outra cientista do centro de treinamento. O laboratório de Kaliope carregava uma carga histórica, um pouco dessa trajetória foi construída antes que a narrativa fosse apresentada para os(as) participantes, mas ela se intensificou durante o processo, as crianças deram mais intencionalidade e emoção para aquele pedaço da história.

Dessa forma, ao observar todo o processo de desenvolvimento de 2.170, é possível perceber que, ainda que não tenha sido uma implementação "pura" do Manto dos Especialistas como Heathcote propõe, mas muitos de seus princípios e estratégias foram entrelaçados e presentes na prática. A conexão das crianças com o tema, a aquisição de responsabilidades e o mergulho na ficção criaram um ambiente de aprendizagem profundo e significativo. Mais do que seguir uma receita exata, a investigação foi quem guiou a experiência e trouxe à tona os conceitos fundamentais do MoE. Assim, reconheço que a essência do Manto esteve presente, mesmo que em fragmentos, e, talvez, o verdadeiro

mergulho tenha sido perceber que as abordagens podem se adaptar ao contexto que se é dado, sem perder sua potência.

3.2 A visita ao Laboratório.

Tivemos a oportunidade de fazer uma visita guiada a um laboratório na Rede de Laboratórios Multiusuários (RELAM), no Campus Umuarama da Universidade Federal de Uberlândia. Infelizmente faltaram duas crianças que estavam no processo, M.F. e I.S., mas para que isso não afetasse o desenvolvimento delas dentro do jogo e do MoE, solicitei que fizessem uma pesquisa sobre os laboratórios e produção de vacinas na internet e anotassem pontos chaves sobre o assunto⁸⁷.

É importante ressaltar que, de acordo com minha pesquisa sobre o Manto até agora, entendo que essa parte do processo não se caracteriza MoE, mas quis usá-la como uma preparação para o momento em que estivéssemos em laboratório na narrativa, mesmo que Dorothy propusesse a construção do ambiente de investigação da empresa partindo das crianças participantes e fazendo parte do MoE, como havíamos poucos episódios restantes, pensei que provavelmente não iríamos conseguir consolidar a ideia do laboratório, portanto, recorri a uma visita ao RELAM, onde as crianças não estavam interpretando personagens, e sim somente observando e anotando suas percepções sobre os laboratórios.

Esse mergulho intenso não começou aos sábados, nos dias regulares de encontro, e sim em uma sexta pela manhã. Nossa local regular de prática também foi alterado. Ao invés de nos encontrarmos na entrada do bloco 3M, como de costume, nos reunimos em outro campus da universidade, em frente ao complexo de laboratórios da UFU, o RELAM⁸⁸ (Rede de Laboratórios Multiusuários). Ali, começamos um mergulho em direção ao desconhecido e todos estávamos muito animados para isso.

O RELAM é um conjunto de laboratórios que são utilizados pelos cursos que necessitam o uso para pesquisas práticas. Nós fomos acompanhados por uma estagiária de Biomedicina, na ocasião. Estábamos em quatro contando comigo, I.V., O. e C. escutaram

⁸⁷ Falarei sobre como compartilhamos esse estudo remoto no próximo item.

⁸⁸ O RELAM é um conjunto de laboratórios que são utilizados pelos cursos que necessitam o uso para pesquisas práticas.

atentos às minhas instruções pouco antes de entrarmos no laboratório. O combinado foi observar e escutar, aproveitar bem o tempo que teríamos ali, pois assim, poderíamos colocar mais verdade na narrativa durante nosso próximo encontro.

Em um primeiro momento fomos levados a um dos laboratórios onde realmente eram produzidas variadas vacinas, e as crianças se mostraram muito à vontade naquele espaço, curiosas e questionadoras sobre todos os equipamentos que estavam no local, fazendo anotações em seus diários de bordo e também tirando dúvidas sobre pensamentos que já tinham sobre o assunto.

Figura 89 - Crianças no laboratório 1



Logo “de primeira” as crianças já tinham entendido do que se tratava tudo aquilo, pois desde o início, quando os papéis estavam sendo criados, todas já sabiam que seriam especialistas em questões de doenças virais e na produção de remédios e vacinas. Isso foi uma informação dada no começo da narrativa e que durante a experimentação dos papéis, foram alimentadas por elas e por mim, mesmo que em suas fichas de personagem tivessem uma profissão diferente, como C. que coloca que era “agente secreto”, sua agência secreta deveria ter haver com nosso objeto de pesquisa, no caso, a cura para o vírus.

Figura 90 - Crianças no laboratório 2

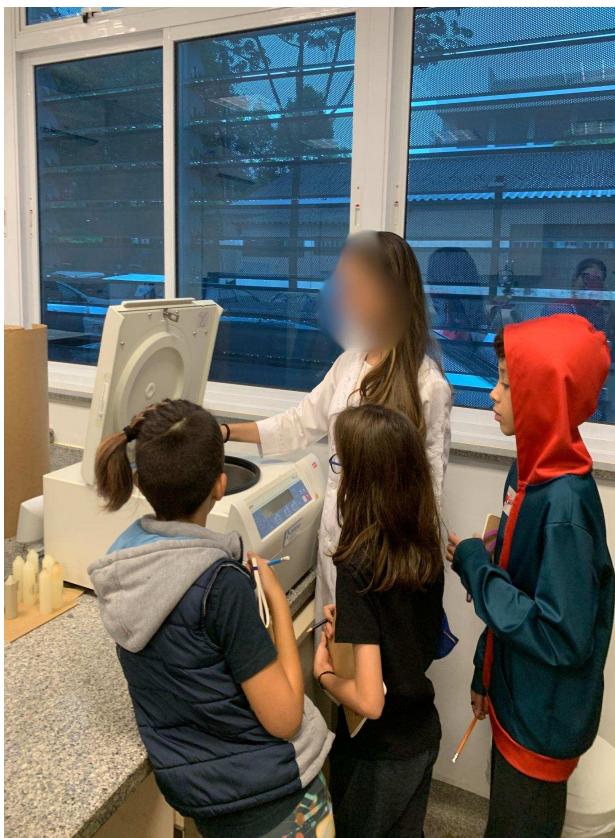


Figura 91 - Crianças no laboratório 3



Figura 92 - Crianças no laboratório 4



Figura 93 - Laboratório 1

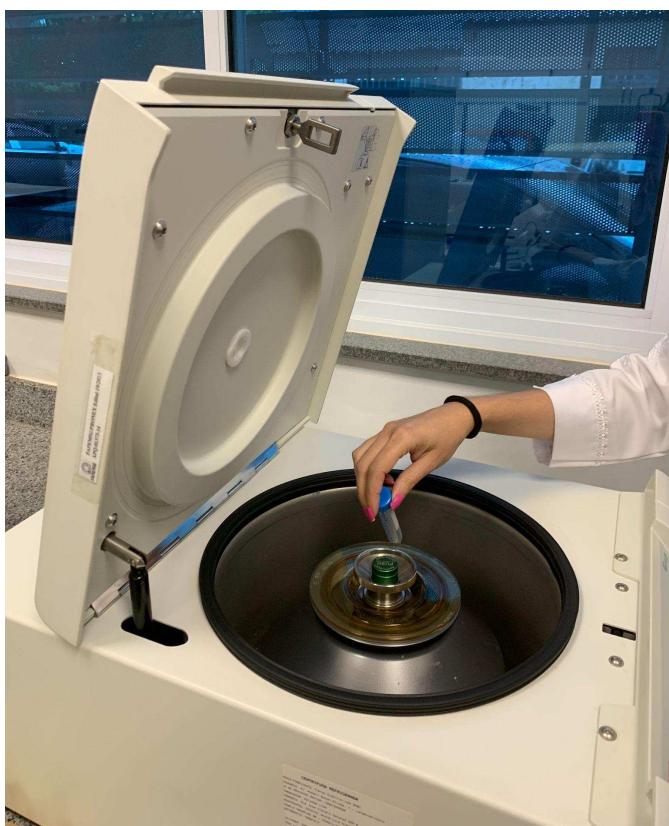


Figura 94 - Crianças no laboratório 5



Durante os momentos de explicação, de cada máquina e elemento presente no laboratório, as crianças demonstraram grande interesse, perguntando com uma curiosidade genuína sobre tudo ao redor, provando do novo e experienciando essa oportunidade para colocar em jogo os aprendizados que estavam tendo ali.

Tiveram oportunidade de observar em um microscópio uma placa com organismos vivos.

Figura 95 - Crianças no laboratório 6



Aprenderam como reagir caso acontecesse algum acidente; como explosões ou contatos com organismos desconhecidos: entrar debaixo desse “chuveirão” e sinalizar o ocorrido por meio de um alarme.

Figura 96 - Crianças no laboratório 7



Figura 97 - Laboratório 2



Aqui, é explicado onde e como são armazenados os componentes químicos e elementos necessários para as pesquisas, que necessitam ser refrigerados.

Assim como as crianças, eu também estava explorando os espaços que me eram apresentados, era minha primeira vez em um laboratório dessa forma, com o privilégio de uma visita guiada por uma pessoa que trabalhava e fazia pesquisas naquele espaço, utilizando a maioria dos materiais que nos eram apresentados. Enquanto as crianças estavam imersas nas explicações, eu mergulhava nas perguntas que apareciam em minha mente: Como criar um cenário que possa ser um fio condutor para nossa narrativa a partir dessa experiência?

Em meus momentos de exploração, observei atentamente os espaços, materiais, elementos físicos e visuais dos laboratórios apresentados, pensando em montar um laboratório para as crianças no próximo episódio. Tirei fotos de muitas máquinas desconhecidas por mim, e outros elementos, a fim de observá-las depois para me inspirar na criação do laboratório de Kaliope. A seguir, algumas dessas imagens:

Figura 98 - Laboratório 3



Figura 99 - Laboratório 4

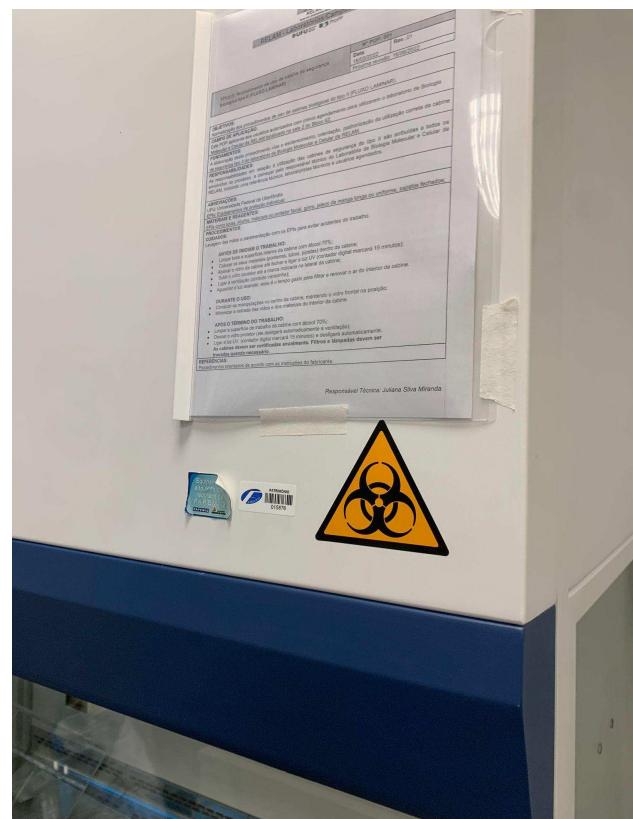


Figura 100 - Laboratório 5



Figura 101 - Laboratório 6

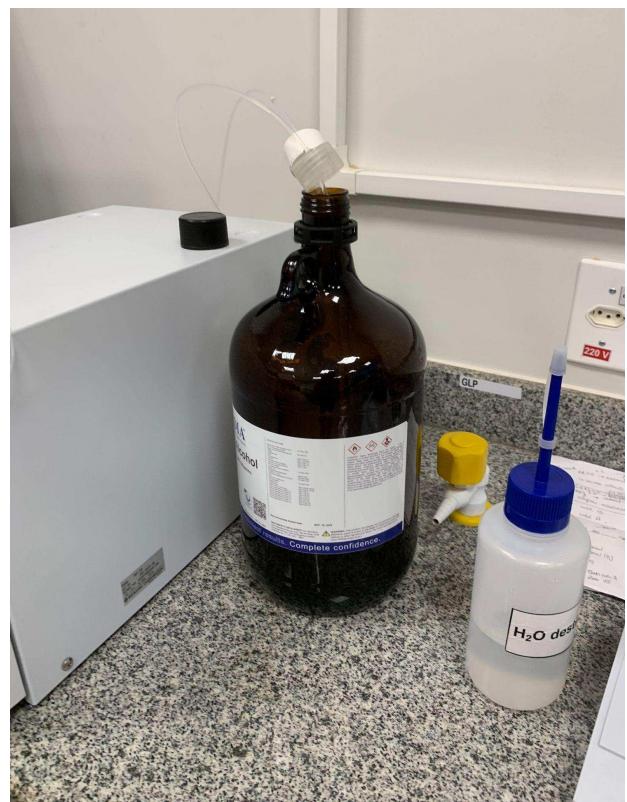


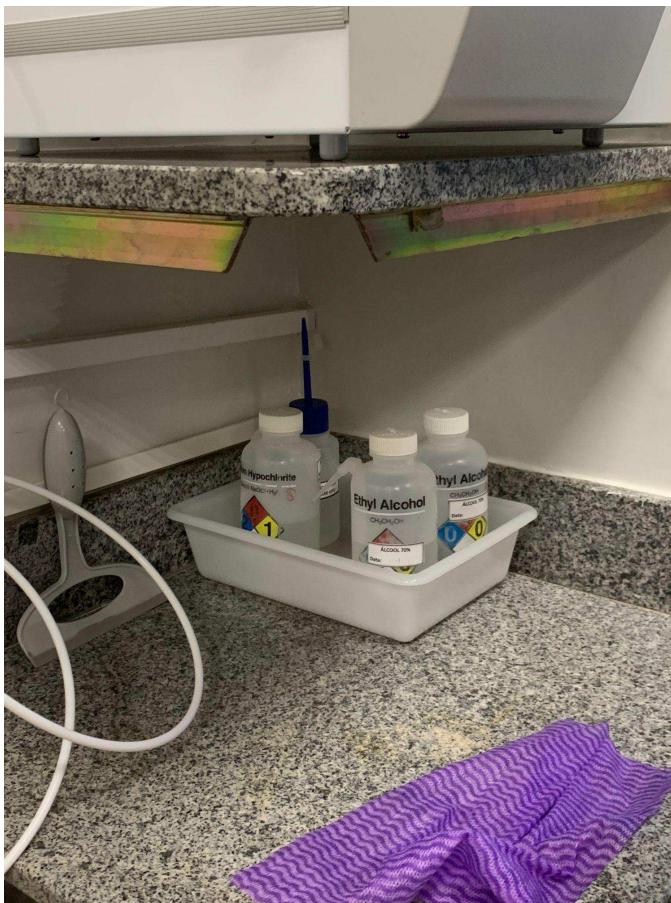
Figura 102 - Laboratório 7



Figura 103 - Laboratório 8



Figura 104 - Laboratório 9



Em todos os momentos da visita, as crianças foram autônomas em suas decisões, em relação ao que receberam de conhecimento daquele espaço, percebi que a transição para o laboratório não representou apenas uma mudança física, mas também um deslocamento simbólico, onde as crianças se tornaram exploradoras de um novo território, tanto no sentido literal quanto figurado.

Não houve nenhuma interferência minha para que elas fizessem perguntas, ou que questionassem para a nossa guia alguma coisa em específico. Mesmo estando em um local pouco visitado por elas, de forma tão intimista, pude sentir uma aura de pertencimento junto à curiosidade, não eram as pessoas do jogo que queriam questionar e

descobrir sobre cada elemento do laboratório, mas sim I.V., O. e C., aproveitando a oportunidade para absorver toda e qualquer informação para fortalecerem seus personagens quando elas finalmente conseguissem entrar no laboratório de Kaliope em 2.170, lá, usariam os conhecimentos da exploração no laboratório para tomarem decisões sobre seus experimentos de vacinas e antídotos, assim, cumprindo mais uma tarefa do MoE.

Através do QR code, você poderá assistir alguns momentos vividos pelas crianças no laboratório:



No final do encontro, depois da visita em várias áreas do RELAM, as crianças enfim perguntaram para nossa guia cientista e pesquisadora do laboratório como era o processo de produção de uma vacina, como aconteciam as testagens e como entender a eficácia ou não de uma vacina ou antídoto.

Nesse momento, comprehendi que ali, não havia mais nenhuma intervenção minha como professora, essa curiosidade partiu das crianças, foi alimentada a partir do pré-texto apresentado para elas, e pela experiência que vivenciaram. Através do QR code ao lado, podemos assistir um vídeo das crianças elaborando as últimas perguntas antes de nos despedirmos do laboratório.



Naquele momento eu não me preocupava tanto se as crianças realmente haviam aprendido como funcionavam os processos laboratoriais para a produção de vacinas, pois entendia que essa visita ao laboratório iria se firmar no MoE, no qual, coletivamente, todos iriam colocar suas teorias pessoais sobre o assunto, e que tais teorias viriam com o embasamento das pesquisas que fizeram.

Então, no quarto episódio, elas tiveram acesso ao laboratório de Kaliope, e finalmente puderam colocar em prática tudo que aprenderam. O laboratório da cientista Kaliope estava destruído, sobrando assim só alguns materiais para que as crianças, nos papéis de especialistas científicas, trabalhassem em uma vacina e antídotos para toda a população dos distritos.

Voltando aos três elementos bases do MoE, no quarto episódio de 2.170 a tarefa era a produção de uma vacina e um antídoto para o vírus dos erráticos (**tarefa designada ao time de especialistas**), a “cliente” na ocasião foi a cientista na ilha, **Kaliope**, mas que também poderia ser todo o mundo, pois era de necessidade mundial uma vacina naquele momento.

3.3 Quarto episódio: A criação de vacinas.

No dia seguinte, nos encontramos na porta do bloco 3M e fizemos um breve momento em roda onde I.V., O. e C. falaram sobre a vivência que tiveram no RELAM no dia anterior para I.S. e M.F., que não estavam presentes. I.S. e M.F. também tiveram a oportunidade de

falar sobre suas pesquisas remotas que fizeram e mostrar suas anotações, então todos passaram a compartilhar as anotações e suas perspectivas em relação ao assunto. Nesse momento de compartilhamento as crianças puderam pensar e expressar suas vontades sobre o que fazer com as informações, criando planos de como iriam usá-las e os procedimentos aprendidos nas pesquisas no laboratório ou remotas, colocando-as em prática dentro do jogo. No QR code ao lado, podemos ver O. trazendo suas percepções, e em seguida uma ideia de construção de plano para continuar a narrativa.



M.F. fez uma anotação de palavras-chaves que envolviam pesquisas em laboratórios, essas palavras foram escolhidas por ela a partir de sua pesquisa remota.

Figura 105 - Registro escrito 13

manipulação	Anticorpos
álcool	Sangue
doença	Proteína
filtrado	Material
vírus	Esterilizar
amostra	Identificar
genético	Vacina
anticorpos	Célula
larva	
profissão	
nativa	
lebreiro	
identificar	
verdar	
vacina	
chave	
celula	

Sua mãe relatou que a irmã mais velha deu suporte à M.F. em sua pesquisa, e que a ideia de separar as palavras-chaves foi dela mesma, para que pudesse compartilhar com as outras crianças do processo de forma que, cada palavra, havia um contexto que M.F. colocava, como ela mesmo disse: “*Os cientistas isolam as amostras dos vírus para criar a vacina.*”.

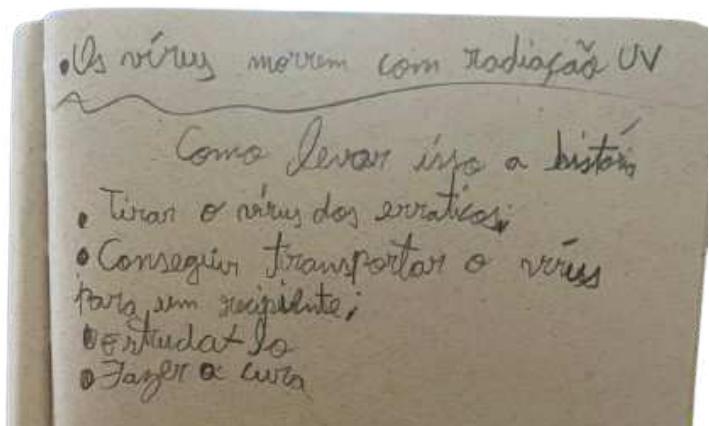
É interessante como M.F. traz as palavras-chaves mas as compartilha em grupo dentro de um contexto, pois assim, as outras crianças também puderam contribuir em relação a experiência que tiveram no laboratório, e foi o que aconteceu, ali, as crianças puderam compartilhar entre si as suas experiências individuais de diferentes perspectivas sobre um mesmo tópico, C. e O. que estiveram no RELAM, fizeram algumas anotações sobre o que aprenderam:

Figura 106 - Registro escrito 14

C. coloca em tópicos maneiras de como levar o que viu no laboratório para a história.

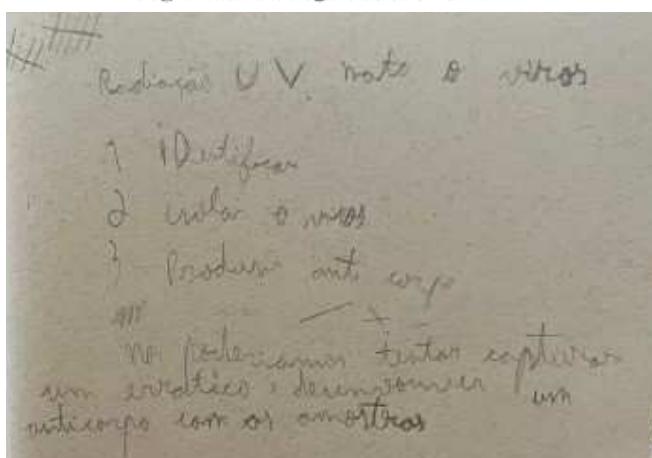
- Os vírus morrem com radiação UV

Como levar isso a história:



- Tirar o vírus dos erráticos
- Conseguir transportar o vírus para um recipiente;
- Estudá-lo
- Fazer a cura

Figura 107 - Registro escrito 15



O. também cita a radiação contra o vírus, e monta sua lista de como levar isso para a história:

- 1- Identificar
- 2- Isolar o vírus
- 3 - Produzir um anticorpo

Nós poderíamos tentar capturar um errático e desenvolver um anticorpo com as amostras.

Essas anotações de C. e O. foram baseadas nas últimas perguntas que fizeram para a pessoa que nos acompanhou dentro do laboratório, a partir disso, eles pensaram em como levar isso para a narrativa, e em como desenvolver uma vacina no laboratório de Kaliope.

Após o primeiro momento do encontro, retomamos exatamente de onde havíamos parado anteriormente: o portão do laboratório de Kaliope. O próximo desafio no jogo seria entrar nesse laboratório, que estava configurado como um grande labirinto. Assim que quebrassemos os cadeados enferrujados com força bruta, as crianças sabiam que teriam adentrado o espaço do laboratório. No entanto, em OFF, havia uma limitação: não podíamos, fora da ficção, acessar o espaço além daquela porta, uma vez que ela estava trancada. Porém, dentro da narrativa, dei o comando de que fizessemos de conta que os cadeados haviam sido quebrados e o laboratório estava acessível. Então, a partir daquele instante as crianças imediatamente se voltaram e começaram a se mover como se estivessem retornando ao bloco 3M, mas ainda imersas no jogo.

Figura 108 - Crianças



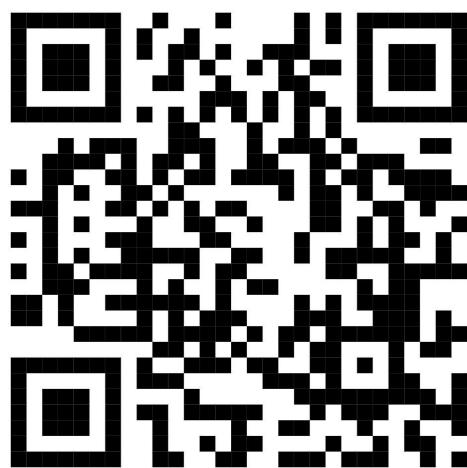
Elas já estavam dentro do laboratório.

Essa confiança e entrega ao jogo demonstra como as crianças internalizam a narrativa e os comandos, entendendo que, mesmo sem adentrar literalmente em um novo espaço, a continuação da história aconteceria, e elas seriam guiadas conforme a necessidade da trama.

Fui guiando as crianças de forma sutil para que elas fossem para o local onde eu havia organizado, antes de todas chegarem, um laboratório, localizado em uma área aberta, onde havia uma grande mesa de madeira, me parecendo ser algum espaço de convivência, isso será abordado a seguir.

No caminho até o laboratório houveram alguns desafios, em um específico, elas tiveram que decidir como abrir uma porta sem fechadura do lado de fora, ou seja, teria que ser aberta por dentro.

No QR code a seguir, é possível ver o momento e em seguida a transcrição do vídeo.



Toni: [...] Vai até o teto, não tem como passar. E se a gente tentar, por exemplo...

Anakin: Eu acho a ideia do rato boa...

Aqui Anakin fala sobre uma ideia discutida anteriormente, sobre colocar o rato da personagem de Turi em um cano, porém a mesma não aceitou a ideia, portanto, partiram para outra discussão :

Anakin: Ele “espiona” ali. (Se refere a observar o que se passa atrás da porta, para que eles possam detectar a presença de erráticos ou outros perigos)

Toni: Mas tem alguma passagem?

Divo: Tem, tem, tem!

Turi: Então é por isso, por que o rato tá em...

Toni: Talvez eu possa abrir um buraco usando minha espada, se não tiver outra passagem.

Nesse momento, Divo vem até mim e conta sobre um animal que ele havia dito que tinha, um canário. Durante o momento de criação das personas, o rato de Turi causou um interesse em todos os outros integrantes, fazendo com que alguns também desejassem ter um animal ajudante consigo, os que conseguiram elaborar um pouco mais essa ideia foram Toni, que tinha consigo uma aranha e Divo que tinha consigo um canário.

Como mestra, eu aceito a ideia dos animais, pois acho interessante que esses personagens tenham um vínculo de afeto com os bichinhos, e principalmente me interessa o vínculo de responsabilidade. Se durante o tempo de jogo, eles não alimentassem ou dessem água a esses animais eles poderiam morrer, então era algo que seria de responsabilidade dos tutores desses ajudantes. Durante alguns momentos do jogo, esses participantes pediam um tempo para que pudessem procurar coisas para seus bichinhos comerem, ou uma pausa para oferecerem água e até para brincar com eles.

Divo: Lembra que eu falei que eu tinha um animal? Lembra quando eu falei, você lembra? Um canário pequenininho, sabe pássaro pequeno? Então é esse. Posso tentar usar?

Divo volta ao grupo :

Divo: Quero falar, eu quero falar. Eu também tenho um animalzinho né, um canário pequenininho, do tamanho do rato, ele também pode tentar passar.

Toni: É um canário? A aranha come o canário, ela também vai junto.

Divo: E eles também comem rato.

Aqui todos falam ao mesmo tempo, ficando inaudível.

Toni: Vai os dois.

Divo: Então vamos os dois.

Turi: Mas como o canário vai voar em um espaço pequeno?

Divo: Não, é um canário, desse tamanhinho assim (Mostrando com as mãos o tamanho do animal), ele entra no lugar que o rato entra.

Turi: Eu sei, mas, se ele for muito pequeno ele vai ficar preso. (Aqui creio que Turi quis dizer que ele não conseguirá voar, se o espaço for muito apertado, assim, ficando preso)

Por um momento eles decidem usar apenas o rato de Turi, mas enquanto Toni vem até mim para indicar as ações, os outros voltam dizendo sobre usar o rato e o canário, demonstrando a mudança na decisão:

Toni: Eu vou tentar fazer um corte na madeira, o suficiente pro rato passar.

Turi e Divo: O rato e o canário.

Júlia: Tá, então fala, falem todas as ações para a gente poder tirar (as fichas).

Anakin: E se for o rato e a aranha?

Divo: O rato e o canário Toni.

Toni: Rato e a aranha melhor não ir não.

Anakin: É... verdade.

Toni: Então é.... eu vou cortar a madeira com a minha espada com lâmina à laser...

Divo: Eu também quero usar meu facão para cortar um pedaço.

Turi: O facão... é....

Divo: Verdade, é com fogo né, melhor. (Se refere a lâmina a laser de Toni)

Toni: Para o rato e o canário passarem.

Divo: Peraí, o rato vai se machucar. É uma cratera de fogo.

Toni: Não, eu vou abrir um buraco e ele passa pelo buraco.

Bela: Passa por baixo.

Júlia: Então pode escolher. (mostrando as fichas)

Toni tira a ficha, pois ele fará a primeira ação. Tira a ficha de número três, que é um número baixo.

Toni: Três, que bosta.

Divo: Eu sou o melhor, eu que tinha que ter pegado. (Aqui, Divo se refere a ser “o melhor” em tirar as fichas, pois sempre conseguia as fichas mais altas.)

Depois desse momento, eu narrei o acontecimento, avaliando a situação contada pelo personagem, o valor tirado na ficha, que foi três, e o valor de sua destreza, que foi nove. A minha narração (de mestra) para o acontecimento:

Aqui começo uma narrativa das ações de Tony em relação ao seu objetivo.



Toni se concentra, sentindo o peso da responsabilidade sobre seus ombros. Com agilidade, ele ativa sua espada de lâmina a laser e começa a cortar no canto inferior da porta pesada de madeira, tentando criar uma passagem estreita o suficiente para que o rato e o canário do grupo possam passar em segurança. No entanto, ao avançar, percebe que a porta não é apenas de madeira comum.

Uma barreira interna de metal se revela atrás da superfície de madeira, refletindo o brilho da lâmina. Mesmo com a potência da espada, a lâmina a laser não tem a força necessária para penetrar completamente o metal.

Um desafio na ação, pois o seu número tirado na ficha foi muito baixo.

Reconhecendo a dificuldade, Toni rapidamente decide pedir ajuda. Ele chama Divo, o membro mais forte do grupo, que prontamente se aproxima. Juntos, eles ajustam a lâmina, com Divo aplicando toda sua força, enquanto Toni guia o corte, tentando encontrar um ponto fraco na barreira. O suor começa a escorrer por seus rostos enquanto tentam desesperadamente abrir espaço suficiente para os pequenos animais.

Coloco a ideia de compartilhar esse momento de protagonismo dentro da cena/momento.

Após um tempo, porém, fica claro que, apesar de seus esforços combinados, a barreira de metal é resistente demais. Além disso, o som metálico do impacto começa a ecoar pelos corredores sombrios, criando um medo crescente de que os erráticos próximos possam ser atraídos pelo barulho. Agora, o grupo enfrenta uma encruzilhada. Continuar tentando romper a barreira pode custar-lhes tempo e expô-los ao perigo iminente dos erráticos. Mas recuar ou tentar outro caminho pode significar abandonar os animais ou deixar o grupo vulnerável a outras ameaças desconhecidas. Qual será a próxima ação? O grupo precisa decidir rapidamente se continuam tentando romper a barreira, procuram outra solução ou talvez até se buscam encontrar um novo caminho inesperado para seguir em frente.

Pelo valor tirado na ficha, a situação não poderia acabar em uma vitória, então declaro que não dará certo, e volto para que os jogadores sigam um próximo plano.

Depois de algum tempo tentando, o grupo finalmente consegue passar pela porta e encontram um corredor longo, vazio e frio, com um portão ao final, suas correntes caídas no chão. Decidem que apenas uma pessoa deve entrar primeiro, Turi se voluntaria, preocupado com seu rato, que ainda não havia retornado.

Em OFF, o local para onde I.S. entraria era o “laboratório” que eu havia montado. As crianças não sabiam o que encontrar ali, talvez esperando mais um momento de narrar ações e consultar as fichas, algo que vinha sendo frequente desde que saímos da sala em busca do laboratório. Quis trazer esse pseudo laboratório para elas como uma oportunidade de experimentar fisicamente as materialidades do ambiente que haviam estudado e vivenciado. Achei justo que elas também pudessem fazer suas experimentações de forma física, e que através desse momento de pesquisa nesse laboratório pudessem vivenciar o nosso Manto dos Especialistas, pois ali elas colocariam as suas perspectivas de cientistas e conhecimentos adquiridos em suas pesquisas e vivências. Sobre isso, Pereira (2021, p. 99) destaca que “um ambiente cênico cuidadosamente elaborado provoca diferentes sensações, emoções, pensamentos e percepções, contribuindo com a construção do espaço ficcional.”.

Assim, ao organizar e apresentar um ambiente de forma intencional, fiz um convite para que os(as) jogadores(as) mergulhassem na experiência, proporcionando uma imersão mais completa no tema. Essa imersão não apenas expandiu a narrativa, mas também permitiu que os(as) jogadores(as) se conectassem emocionalmente e cognitivamente com o espaço e com as ações realizadas, tornando a experiência de jogo mais profunda. Ao criar um ambiente tão detalhado e pensado, o espaço se tornou um personagem ativo na história, influenciando as decisões das crianças.

Me pergunto se esse momento, onde há uma ambientação cênica, poderia acontecer em uma partida de RPG de tabuleiro? Os jogadores poderiam sair da mesa e ir para outro espaço experimentar fisicamente, como personagens? Ou até mesmo se essa ambientação cênica poderia acontecer dentro do tabuleiro? Conforme minha vivência, considero que sim, isso pode acontecer, mas, como já citado no primeiro capítulo, o desenvolvimento do jogo e as estratégias usadas dependem de como o mestre ou a mestra conduzirá a partida e de como os jogadores receberão esse convite.

Para a ambientação cênica do laboratório 2.170, pensei em criar uma experiência que fosse além dos elementos visuais típicos de um laboratório. Incluí materiais que permitissem interações sensoriais, como bicarbonato e vinagre, corantes e água com gás, para gerar reações químicas visíveis. Além disso, trouxe slime verde, que rapidamente foi identificado pelas crianças como “sangue de erráticos”. A minha ideia não era criar um super laboratório

com essas referências ou um lugar de “faz de conta que estamos em um laboratório”, mas trazer para as crianças um contexto de vivência em objetos e elementos que elas poderiam associar à nossa visita, criando uma similaridade com o que estávamos vivendo.

Figura 109 - Laboratório Kaliope 1



Figura 110 - Laboratório Kaliope 2



Figura 111 - Laboratório Kaliope 3



Nessa ambientação havia bicarbonato de sódio, seringas para dosagem, colheres, frascos contendo spirulina, curcuma, hibisco, pimenta rosa em grãos, slime, vinagre, corantes e luvas de látex. Também deixei frascos e copos vazios a disposição, para que as crianças fizessem suas experiências.

Figura 112 - Laboratório Kaliope 4



Figura 113 - Laboratório Kaliope 5

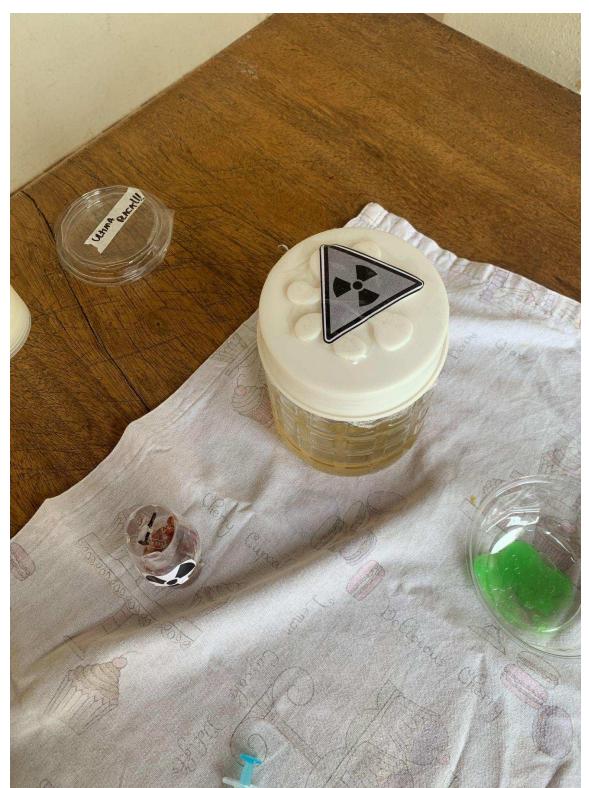


Figura 114 - Laboratório Kaliope 6



Figura 115 - Laboratório Kaliope 7



Como os cientistas poderiam trabalhar em condições precárias e pós apocalípticas? O que fazer com pequenas amostras de sangue de errático contaminado, seringas usadas, luvas velhas e empoeiradas, e outras amostras e elementos que poderiam não ter mais utilidade?

Figura 116 - Laboratório Kaliope 8



Figura 117 - Laboratório Kaliope 9



Eu não tinha ideia de como as crianças receberiam esse espaço, que em um primeiro momento poderia não parecer muita coisa, confesso que estava muito insegura, com medo de ter elevado um pouco minhas expectativas de como elas iriam reagir e interagir com o ambiente.

ON: Turi entra no laboratório seguindo a minha narração:



Antes de encontrar o laboratório, Turi diz que tem uma gosma por todo o lugar, fazendo referência ao terceiro episódio, onde ao sairmos do laboratório passamos por um local onde havia uma instalação artística com fios de barbante formando uma teia, o que os jogadores identificaram como gosma de errático. Turi entra nessa narrativa da gosma e não encontra o laboratório. Ansiosos, os outros personagens adentram o espaço e anunciam a presença do ambiente estranho... exploram, e em um primeiro momento só exploram os elementos “limpos” e antes de decidirem partir para as experimentações, observam o espaço com cautela. Instintivamente, alguns se agrupam e outros saem sozinhos para essa exploração, observando teias de aranha no teto, folhas afetadas pelo sol no arbusto, rupturas feitas pelo tempo nas paredes, a escada misteriosa, e dessa exploração saem alguns comentários como:

“Esse equipamento é muito importante para o isolamento do vírus.”

“Aqui em cima tem um freezer para o congelamento de amostras.”

“Vamos construir alguma coisa com esses pedaços de peças.”

Figura 118 - Toni explorando



Figura 119 - Bela e Anakin explorando



As crianças se apropriaram do espaço para incluir outros elementos que achavam importantes em um laboratório, imaginavam esses equipamentos e apontavam o que poderia ser feito com eles, e não satisfeitas, inventaram um “ferro velho”, como um depósito de equipamentos quebrados, onde a ideia era construir outros equipamentos a partir daqueles. Vendo de fora, é encantador a maneira com que as narrativas individuais vão se entrelaçando sem muito esforço, bastava comunicar e na maioria das vezes, a ideia era comprada por alguém do grupo, que continuava, o que era individual passava a ser coletivo.

Durante a exploração, Bela encontra um bilhete no chão, deixado por Kaliope.

Figura 120 - Carta de Kaliope 1

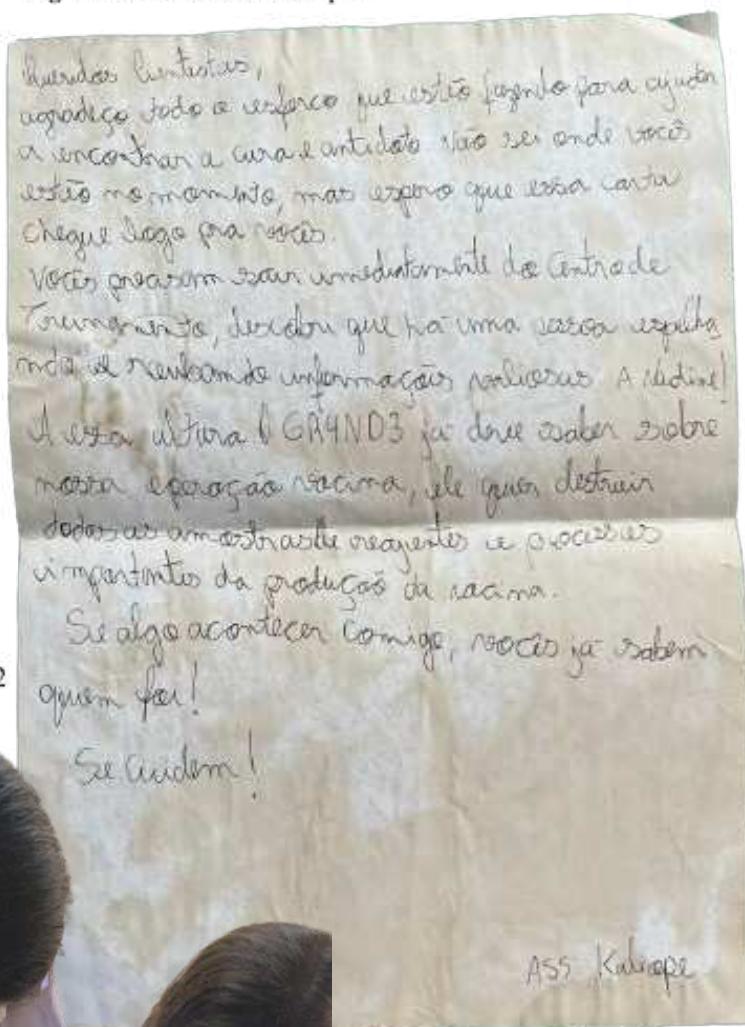


Figura 121 -
Carta de Kaliope 2



“Queridos cientistas,
Agradeço todo o esforço que
estão fazendo para ajudar a
encontrar a cura e antídoto.
Não sei onde vocês estão no
momento, mas espero que essa
carta chegue logo para vocês.

Vocês precisam sair
imediatamente do centro de
treinamento, descobri que há
uma pessoa espalhando e
roubando informações valiosas:
a Nadine!

A essa altura o gr4nd3 já deve
saber sobre nossa operação
vacina, ele quer destruir todas as
amostras de reagentes e
processos importantes
da produção da vacina.
Se algo acontecer comigo,
vocês já sabem quem foi!

Se cuidem!
Ass: Kaliope.”

Depois da leitura da carta os jogadores encontram o corpo de Kaliope no chão, ela estava muito ferida, desacordada e respirando com muita dificuldade. Logo, ela é colocada por eles deitada em uma maca, eles cuidam de suas feridas externas, oferecem água, e aguardam por um tempo, até que ela acorde.

Desde o início, minha participação no processo se deu enquanto mestra e como professora-personagem, no caso, nos papéis de Nadine e Kaliope. Para diferenciar esses papéis, adotei um código de vestimenta específico: usava jaleco branco, com cabelo amarrado para Nadine e solto para Kaliope. Também modifiquei a sonoridade da minha voz, adicionando um sotaque, e limitei minhas aparições a momentos muito pontuais. No entanto, durante essas experimentações, percebi que integrar essa estratégia no jogo não seria a melhor opção.

Como abordado no capítulo um, a figura do mestre e a do professor-personagem diferem significativamente entre o Drama e o RPG. O mestre, dentro do jogo, sempre assume uma posição de "alto poder", pois controla parte da narrativa, o que gera um respeito distinto por parte dos jogadores. Já o professor-personagem é inserido como uma figura social daquele contexto, sendo tratado como mais uma peça no tabuleiro.

No caso de Nadine e Kaliope, as crianças mantinham uma desconfiança constante, o que resultava em resistência para seguir comandos e dificultava o andamento do episódio/partida.

É interessante observar como as crianças se apropriaram das regras do RPG, notando a importância da presença da mestra dentro da narrativa. Quando eu assumia a estratégia da professora-personagem, e portanto, me distanciava da figura da mestra, ocorria uma mudança no comportamento dos jogadores, que resistiam mais às figuras de Nadine e Kaliope. Ao perceber esse comportamento, abandonei a estratégia de vivência direta desses papéis, optando por permanecer apenas como mestra e narrando as ações de Kaliope a partir dali, sem vivenciá-la diretamente.

Após Kaliope acordar, conta que o laboratório foi invadido pelo governo do gr4nd3, e que sofreu uma tentativa de assassinato, compartilha sobre a falta de apoio do governo para a fabricação de uma vacina, e que estava trabalhando com materiais抗igos, quebrados e pouco material para teste. Enquanto conversavam, um anúncio aparece na televisão, é 0 GR4ND3 fazendo um pronunciamento, ele alega que está fazendo todo o possível para parar a infecção e que seu governo está trabalhando incansavelmente para trazer todos os erráticos de volta à vida.

Em OFF, todas as crianças interpretaram O GR4ND3, a partir de uma adaptação da estratégia PERSONAGEM COLETIVO⁸⁹ (*collective character*), de Neelands e Goode (2001, pg.13);

Um personagem é improvisado por um grupo de estudantes, qualquer um dos quais pode falar como esse personagem. Alternativamente, um indivíduo opta por assumir o papel e o restante do grupo sussurra conselhos e oferece falas para serem ditas pelo voluntário. Dessa forma, um grande grupo pode estar envolvido na criação de um diálogo, com, por exemplo, subgrupos, assumindo responsabilidades específicas para encorajar contribuições. Não é necessário haver conformidade nas primeiras respostas; diferentes atitudes podem ser expressas de modo que haja, de fato, um diálogo entre os membros do personagem coletivo. No entanto, a longo prazo, será necessário tomar decisões sobre a veracidade das respostas do personagem a fim de alcançar uma representação coletiva. (Neelands; Goode, 2001, pg. 13. tradução nossa⁹⁰.).

A partir daquele momento, as crianças poderiam experimentar o personagem O GR4ND3 em uma coletiva de imprensa que naquele instante estaria sendo transmitida para todos os distritos. A ideia era que as crianças colocassem a sua interpretação do grande vilão dessa narrativa, e no momento que um parasse de falar outro deveria assumir o seu lugar imediatamente e continuar o pronunciamento na mesma linha de raciocínio que o outro havia parado e os conselhos, apontados por Neelands e Goode, passaram a ser perguntas dos jornalistas que estavam presentes na imprensa. Nesse caso, não houve nenhum subgrupo.

No QRcode abaixo, podemos conferir alguns momentos do jogo em prática:



⁸⁹ Original: Collective Character.

⁹⁰ Original: A character is improvised by a group of students, any one of whom can speak as that character. Alternatively, an individual opts to take on the role and the remainder of the group whisper advice and offer lines of dialogue to be spoken by the volunteer. In this way a large group can be involved in the creation of a dialogue with, for instance, subgroups, taking on encourage contributions there need not be conformity in the early responses; different attitudes can be given expression so that there is actually dialogue between member of the collective character. However, in the long term, decisions will need to be made on the truthfulness of a characters responses in order to achieve, a collective representation.

O jogo do personagem coletivo não funcionou da forma que eu gostaria, pois as crianças acabaram se apropriando da imagem de referência de uma figura muito conhecida, o hoje, ex-presidente da república. Em 2022, um momento pós pandêmico muito recente, essa figura fazia parte do dia a dia das crianças, era nítida a semelhança entre a narrativa de 2.170 e a realidade que elas haviam acabado de vivenciar: uma pandemia onde milhares de pessoas morreram, falta de apoio à ciência, descaso e desrespeito com a população. Já havia a consciência de que provavelmente haveria o impulso da imitação por mais que os comandos anteriores pedissem para que eles criassem esse personagem.

Porém não me incomodou a forma com que as crianças se expressaram ali, usando suas referências, alterando as vozes, colocando trejeitos, frases que eram usadas constantemente. Cabral aponta que:

[...] a situação dramática pode tornar-se convincente pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica. As possíveis analogias ou aproximações entre estes três contextos serão a medida do engajamento emocional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático. (Cabral, 2012, p.13).

Eu acredito que 2.170 só pôde acontecer com tanta intensidade, pois houve uma identificação das crianças com o pré-texto colocado, e tornar credível as situações e ambientes é um aspecto importante no Drama. Então esse momento em que as crianças usam sua referência mais próxima para poder expressar a sua visão de um vilão dentro da nossa narrativa foi justa, pois houve sim semelhanças nas atitudes das duas figuras em relação a postura em relação a situação do país/distritos.



Figura 122 - Elaborando planos

Senti dificuldade em manter as crianças concentradas no jogo, e refletindo, percebi que poderia ter deixado as crianças organizarem o "laboratório" elas mesmas, tirando os itens da mala e montando o espaço. Isso poderia ter trazido uma atmosfera diferente e mais envolvente para o jogo. O desafio foi mantê-las concentradas enquanto viam o ambiente já preparado, com todos aqueles elementos que despertavam tanta curiosidade. Mantê-las esperando foi difícil e, talvez, tenha sido um erro subestimar o impacto visual e tátil dos materiais dispostos ali.

Após o pronunciamento, houve uma mudança interessante na atitude das crianças. Elas perceberam que o vírus não era o único vilão da narrativa; para combater o vírus, também precisariam enfrentar O gr4nd3, que estava dificultando a produção e distribuição das vacinas e antídotos para a população. Essa revelação as fez sentir como se estivessem sendo observadas pela oposição, o que as levou a decidir que precisariam traçar um plano bem elaborado para garantir que todo o processo de produção e distribuição fosse realizado com segurança, assim, se juntaram para pensar em cada passo que teriam que dar a partir daquele momento.

Alguns pensamentos surgiram enquanto as ideias chegavam à roda, muitas vozes juntas, todos querendo que suas ideias de plano fossem contempladas, para uma ideia existiam quatro problemáticas, que as crianças criaram. Neste momento, não interferi, apenas observei o que esses personagens fariam para resolver entre si qual seria o melhor. Juntos decidiram quatro pontos principais:

1 - Criar uma vacina e um antídoto (sendo um que funcionasse para todos os estágios do errático).

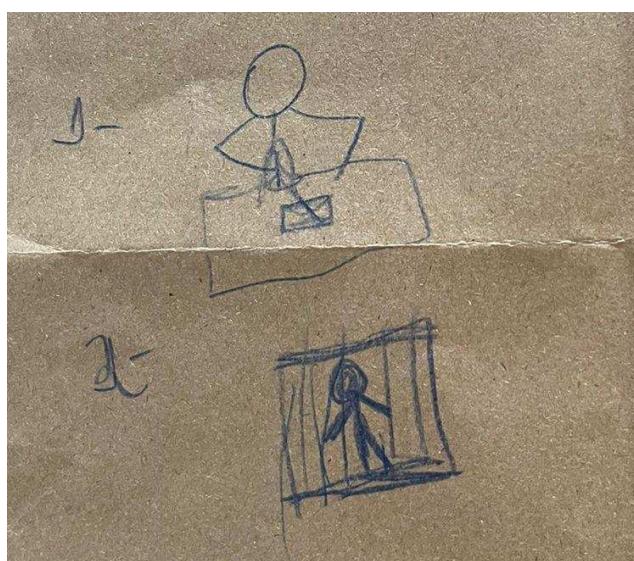
2 - Criar uma maneira de fazer uma distribuição em massa para todos os distritos.

3 - Invadir o palácio do GR4ND3 e transmitir um anúncio televisivo sobre como será essa distribuição, para que todos possam ter acesso.

4 - Não morrer. (Esse, segundo O., sendo “opcional”)

Para visualizarem melhor, registraram o plano no papel.

Figura 123 - O plano 1

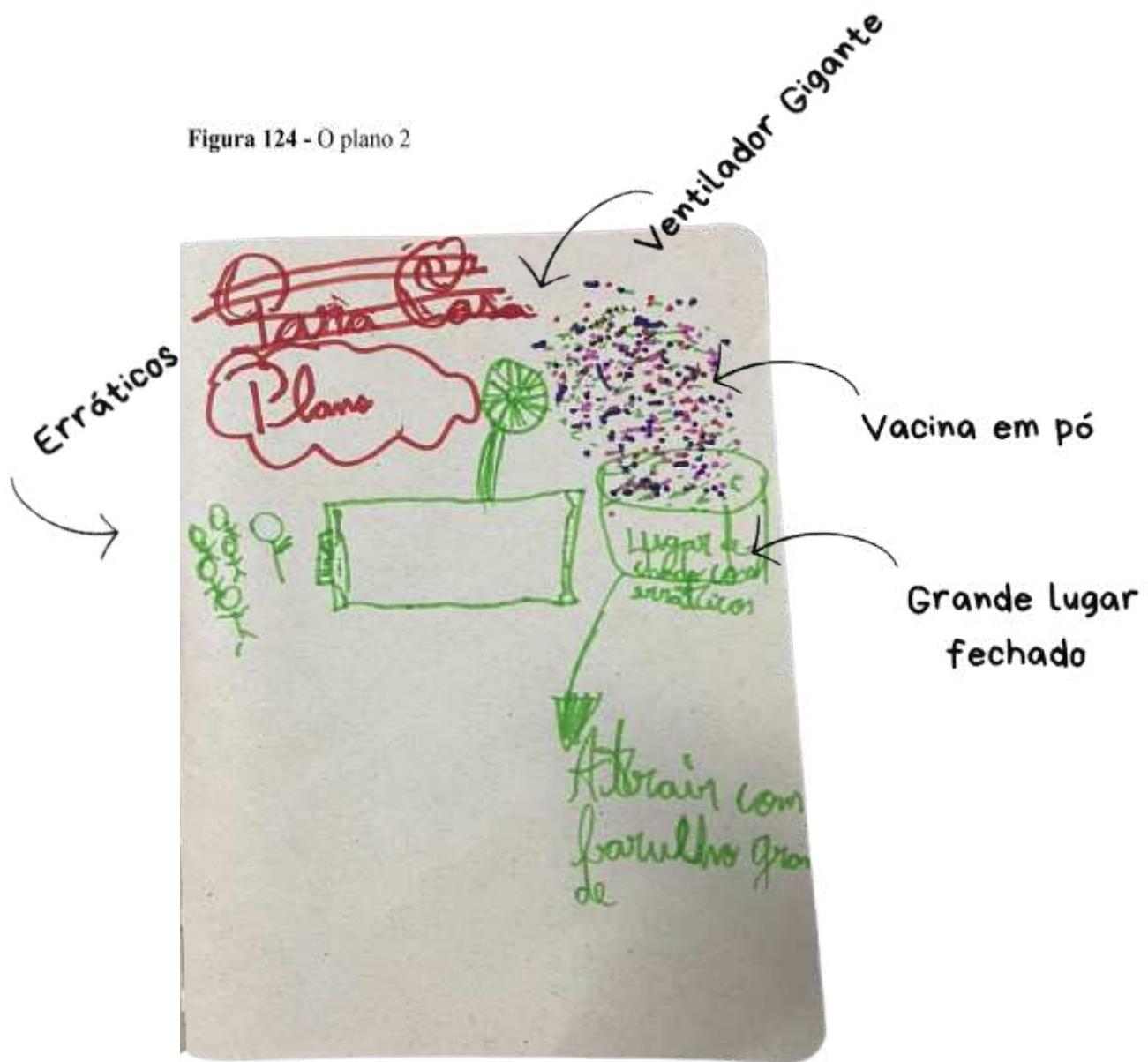


Registro produzido coletivamente no craft que estava disponível.

1 - Cientista trabalhando em sua vacina.

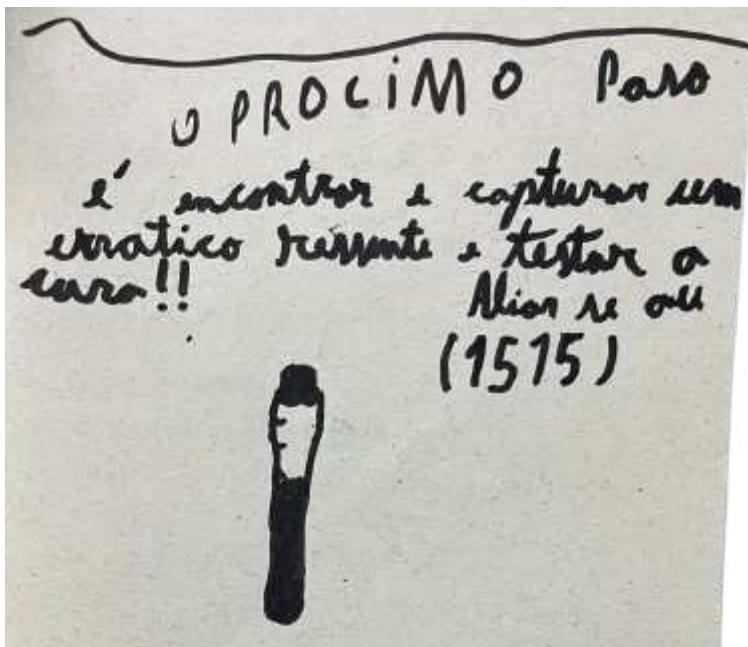
2 - Errático preso para a testagem da vacina.

Figura 124 - O plano 2



Anakin faz um plano para a distribuição da vacina. Sua ideia era colocar muitos erráticos em um local fechado, atraindo-os com um barulho alto, e espalhar a vacina (em pó) com um ventilador gigante.

Figura 125 - Registro escrito 16



sentiram muito à vontade com o espaço e também com a minha figura da mestra, que deu o comando para o começo da exploração.

Os primeiros minutos aconteceram de forma individual, cada personagem quis experimentar cada elemento de forma diferente. Senti como se estivessem testando o território, mexiam em um elemento, depois em outro, ainda sem fazer misturas nem mesmo conversando sobre, apenas experienciando. Algumas anotações eram feitas durante esse processo, e algumas ideias eram explanadas de forma individual, em um tom de voz baixo, quase secreto.

Figura 126 - Laboratório de Kaliope 10



Figura 127 - Laboratório de Kaliope 11



⁹¹ 1515 foi um personagem criado e imaginado por O., em um momento dentro do laboratório, ele decidiu que teria outra pessoa para pedir ajuda. Não cito mais sobre esse pois sua participação foi breve.

⁹² Conceito do RPG, abordado nos capítulo 1, subcapítulo 1.2 e 1.3.

Toni diz que: “O próximo passo é encontrar e capturar um errático recente e testar a cura!!”. No canto ele diz que quer se aliar ao 1515 ⁹¹, um PDM (personagem do mestre⁹²), aliado de Kaliope.

Ao finalizarem os planos e registros gráficos, Kaliope (como mestra), sugeriu que trabalhassem nas vacinas. Não houve timidez para começar os experimentos, todos já se

Ao se sentirem mais confortáveis com os elementos, os murmúrios passaram a ser mais altos, e os movimentos um pouco mais apressados, como se um sino houvesse tocado em suas mentes dizendo que precisavam se apressar, pois essa tarefa não seria a última.

Se organizaram para pensar nos elementos que estavam na mesa, e o que cada um poderia fazer e como reagiriam no decorrer do uso. Percebi que estavam em uma fase de teste, para entender os materiais disponíveis, e só então, começarem a de fato, a pensar nos antídotos e na vacina.

Figura 129 - Laboratório de Kaliope 13



Figura 128 - Laboratório de Kaliope 12



Não houve separação por grupos para essa tarefa, mas havia uma escuta constante em relação a como estava sendo a reação dos materiais em suas pesquisas pessoais ou nas coletivas, em que sugeriam o que poderia ter um pouco mais, disso ou daquilo, em alguma amostra específica.

Do lado de fora, eu conseguia sentir uma ansiedade nas crianças para fazer funcionar, mas de alguma forma, instaurou-se um caos organizado, no qual o objetivo principal da tarefa prevalecia, e não havia ego sobre “esse é o meu”; encontrar a cura para o que assombrava todos os distritos naquele momento, parecia ser superior a isso.

Figura 130 - Laboratório de Kaliope 14



Figura 131 - Laboratório de Kaliope 15



Figura 132 - Laboratório de Kaliope 16

As crianças se portavam como se realmente estivessem em um laboratório, avisando umas às outras sobre o cuidado com o contágio, pedindo o uso de luvas e a atenção ao misturar os elementos, inventavam nomes diferentes para as misturas e soluções que estavam produzindo e por vezes pediam OFF, e me perguntavam “Sério, tia, o que é isso?”, quando a curiosidade falava mais alto.

Fora os momentos que estavam curiosas, a concentração e engajamento foi intensa, não paravam de falar de suas amostras, e ali mesmo bolavam planos de distribuição dessa vacina.

Em todo o movimento do laboratório pude ver que elas realmente assumiram o papel de especialistas, colocando o conhecimento,



experimentando e agindo como cientistas. Esse momento foi de autonomia, criação, experimentação e desafios.

Ao perceberem que haviam muitas amostras para poucas seringas (havia apenas quatro), decidiram que escolheriam por meio de uma breve assembleia sobre quais amostras deveriam ir para a fase de teste, as escolhas deveriam se basear nos argumentos dos criadores das amostras, no qual falaram sobre quais elementos foram utilizados, qual foi o processo e como deveria ser feita a testagem.

A partir dessa discussão, foi entendido pelas crianças que por mais que a tarefa fosse a elaboração de uma vacina, urgia a vontade de salvar os infectados também, e com tantas amostras, poderiam tentar fortalecer-las para os estágios mais avançados da infecção. Por fim, escolheram quatro amostras e as colocaram na seringa. Fizeram a seguinte divisão:

Amostra 1 - antídoto para erráticos de nível 1 e vacina para a população não errática.

- Curcuma RG, reagente HBSC, toluol, vírus, reagente líquido I, reagente líquido e reagente roxo.

Amostra 2 - antídoto para erráticos de nível 2.

- Sódio, reagente, composto do vírus enfraquecido e potencializador.

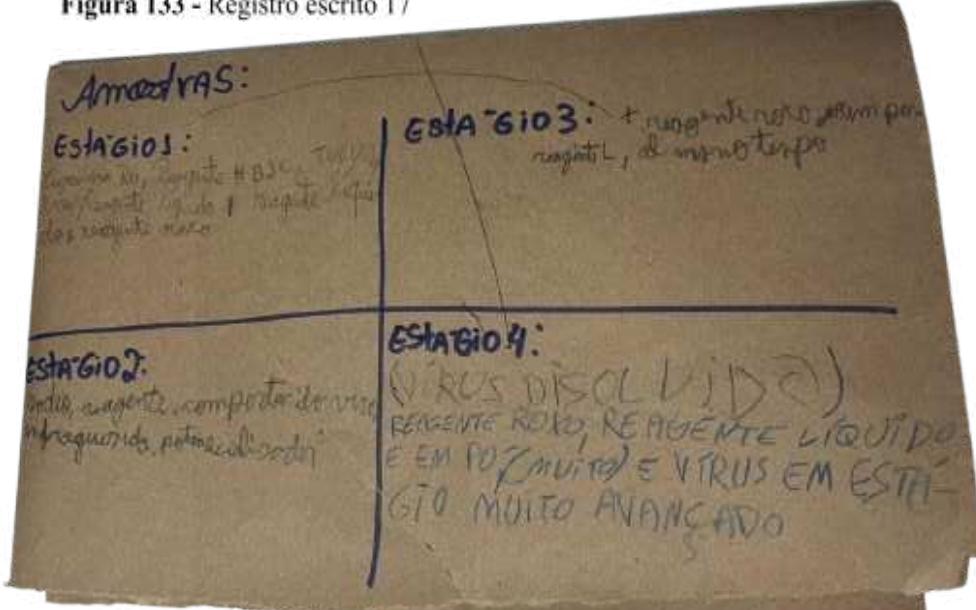
Amostra 3 - antídoto para erráticos de nível 3 .

- Todos os componentes da amostra 1 com adição de reagente em pó e reagente L (ao mesmo tempo).

Amostra 4 - antídoto para erráticos de nível 4.

- (VÍRUS DISSOLVIDO) Reagente roxo, reagente líquido e em pó (muito) e vírus em estágio muito avançado.

Figura 133 - Registro escrito 17



Alguns termos usados foram descobertos a partir da pesquisa no laboratório ou em casa; outros foram inventados em relação ao material que estavam utilizando, como "reagente HBSC" — uma sigla para hibisco (pois havia hibisco desidratado na mesa) — ou "reagente roxo", que era simplesmente água com corante. Os movimentos firmes e rápidos, porém cuidadosos, demonstravam o peso da responsabilidade sobre os cientistas naquele momento. A forma como tudo era tratado trazia uma sensação de verdade para dentro daquele laboratório improvisado.

As conversas paralelas sobre as amostras demonstravam um profissionalismo crescente em relação à tarefa que estava sendo executada, bem como a apropriação do papel de especialistas, que as crianças conquistaram através de suas pesquisas individuais e coletivas. Na avaliação que faço desse momento, compartilho do seguinte pensamento: Elas "começaram a gerar seu próprio conhecimento e, o mais importante, esse conhecimento está sempre inserido em um contexto fértil, mas fictício" (O'Neill, 2015, p.112).

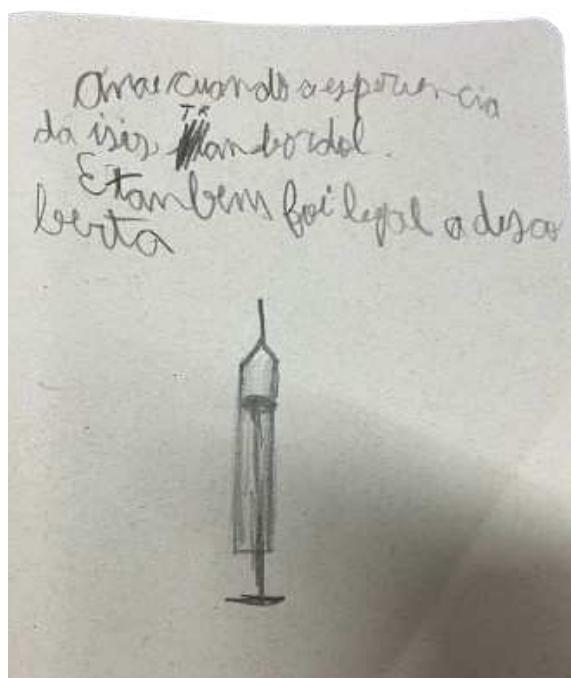
Figura 134 - Laboratório de Kaliope 17

E no fim, nosso laboratório (nossa, como as crianças passaram a chamar) ficou assim, e mesmo com um caos (totalmente organizado) finalizamos o dia com mais uma tarefa cumprida: tínhamos uma vacina!



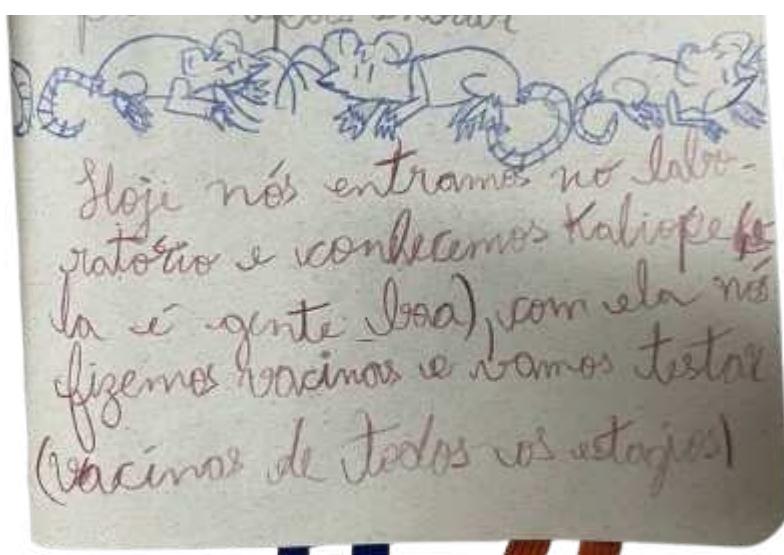
Alguns registros dos cadernos de bordo:

Figura 135 - Registro escrito 18



I.V conta: “Amei quando a experiência da I.S. transbordou, e também foi legal a descoberta”.

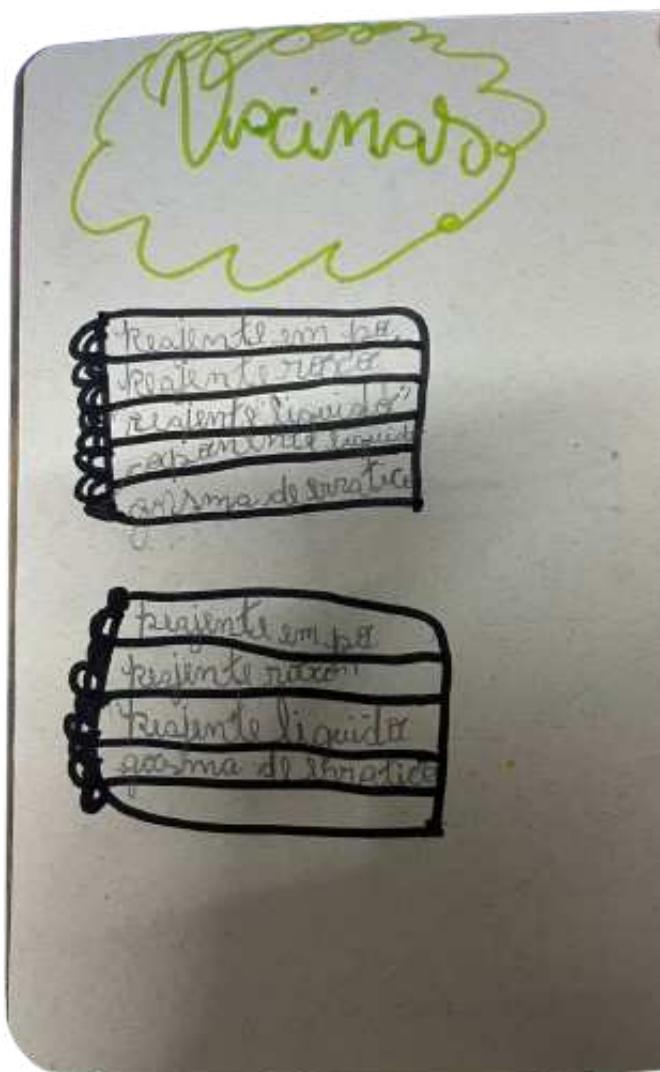
Figura 136 - Registro escrito 19



I.S.:

“Hoje nós entramos no laboratório e conhecemos Kaliope (ela é gente boa) , com ela nós fizemos vacinas e vamos testar (vacinas de todos os estágios)”.

Figura 137 - Registro escrito 20



M.F. faz uma tabela com os componentes usados nas experiências:

- Reagente em pó
- Reagente roxo
- Reagente líquido
- Componente líquido
- Gosma de errático

O quarto episódio de 2.170 foi marcado por momentos de incerteza e reflexão. Perguntei-me se estava realmente nadando em águas certas, se havia, de fato, colocado o Manto dos Especialistas em prática, ou se ao menos havia utilizado algum ensinamento de Dorothy. Senti-me como um filhote de baleia, preparando-se para mergulhar profundamente nessa abordagem, mas descobrindo os desafios de mergulhar fundo pela primeira vez: como caçar de forma adequada, como cantar em sintonia com o baleal, como controlar a respiração ao descer a profundidades que eu nunca havia atingido, e como encontrar o equilíbrio entre a superfície segura e as águas desconhecidas abaixo.

Neste capítulo, balancei as águas em uma reflexão crucial para esta pesquisa. Entender o impacto e as limitações do meu trabalho em relação à abordagem de Dorothy foi como uma baleia que, antes de descer aos abismos, precisa conhecer bem seu próprio ritmo e os desafios que o oceano lhe impõe. Os desafios de se manter orientada nas águas escuras, de aprender a conviver com a pressão crescente e de confiar no instinto para voltar à superfície sem perder o fôlego são os mesmos que enfrentei ao questionar minhas práticas, e apesar dos aprofundamentos em relação a abordagem, pensar que a inspiração que veio do Reino Unido, precisaria ser adaptada para ser apresentada no Brasil.

Perceber que a individualidade de cada contexto e suas vivências não transformou a experiência em um erro, mas em um acerto dentro das condições apresentadas foi fundamental. Ficou claro que a abordagem de Heathcote não foi reproduzida em sua totalidade, mas sim da forma que poderia acontecer naquele momento, de acordo com as minhas possibilidades como proponente do Drama.

Além disso, neste quarto episódio, sinto que houve uma apropriação mais evidente das crianças em relação à narrativa, seja na construção do MoE, na utilização das regras do RPG, ou na assunção de papéis que lhes permitiriam tomar decisões que influenciam o desenrolar dos eventos. Percebo que o MoE e o uso das regras do RPG serviram como catalisadores para o engajamento e a aprendizagem das crianças.

O MoE ofereceu uma estrutura que encorajou o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, ao lado do RPG. As crianças foram desafiadas a pensar criticamente, resolver problemas em grupo e expressar suas ideias de forma assertiva e colaborativa. A liderança emergente durante o jogo e as dinâmicas do MoE foram fundamentais, pois permitiram que cada criança, em diferentes momentos, assumisse um papel de destaque, contribuindo para o avanço da narrativa e integração do grupo.

O RPG desempenhou um papel crucial na dinamização da experiência. As crianças não apenas participaram como especialistas, mas também integraram-se ativamente como co-criadoras da narrativa, utilizando as regras do RPG para moldar o rumo dos acontecimentos. Esse processo incluiu o desenvolvimento dos personagens, a tomada de decisões estratégicas que afetavam o grupo como um todo e a interação com o ambiente de forma a maximizar a imersão e o aprendizado. O RPG permitiu que as crianças experimentassem, dentro de um espaço lúdico e seguro, as consequências de suas escolhas, proporcionando uma forma de aprendizagem experiencial.

INTERLÚDIO N° 3 - Pique-pega no oceano pacifico.

Nas profundezas do oceano pacifico existem regiões onde as placas tectônicas convergem, e uma placa é forçada para baixo da outra em um processo conhecido como subducção. As condições extremas nessas profundezas, incluindo alta pressão, baixa temperatura e ausência de luz solar, fazem delas alguns dos ambientes mais inóspitos e menos compreendidos da terra.

As baleias não se arriscam nas profundezas assim que nascem, esperam até se tornarem adultos para descerem pelas águas mais frias e escuras do oceano e embora façam mergulhos profundos, não chegam tão profundo quanto ao nível dessas regiões, mesmo que explorem o oceano de forma intensa, preferem estar onde os raios de sol podem as encontrar. Desbravar águas requer responsabilidade e para fazer novas descobertas é importante se sentir protegido primeiro, recarregar a coragem. É necessário aprender a nadar, caçar e se adaptar às águas quentes e seguras. O fim do oceano sempre será o fim do oceano. Não há pressa em crescer, mas há em descobrir.

Me interesso e passo a pensar no que seria amedrontador para as baleias? A exploração cotidiana, migrações longas, proteção dos seus e sua resiliência aos humanos são pontos extremamente corajosos desses seres. O grande e majestoso ser que não se atreve a ir mais profundo. O que fica a 1.000 metros apenas. Até onde bate o sol.

Todos temos nossos limites, inclusive as baleias, mas nunca saberemos por que não se esforçam para ir só um pouquinho mais... seria medo do escuro? (cientificamente não faço a minima ideia, mas faria sentido).

Às vezes penso, só não vão porque não gostam do escuro, se batesse sol há 10.500 metros elas desceriam mais (e talvez isso seja meio pessoal, pelo meu medo do escuro).

Se houvesse ao menos um pequeno feixe de luz partindo o céu e adentrando as profundezas do oceano, poderiam fazer a rocha que cobre o fim do mar de “pique”, bateriam as barbatanas ali, ao brincar de pique-pega.

Brincar de pique nas profundezas do oceano pacifico depois de um longo dia de exploração me parece bom. Se eu fosse uma baleia, se eu não tivesse medo do escuro, no fundo do oceano eu colocaria minha criança baleia a brincar de pique-pega.

CAPÍTULO IV - LIVE ACTION ROLE-PLAYING EM 2.170 OU A MIGRAÇÃO DAS BALEIAS.

Neste capítulo, proponho uma análise conectiva entre o Drama e o Live Action Role-Playing (LARP), investigando como eles se entrelaçam na prática de 2.170. Assim como na tentativa de implementar o Manto dos Especialistas, o LARP surge aqui como uma camada adicional de imersão.

Ao explorar as semelhanças e interações entre o Drama e o RPG, procuro entender como essas abordagens ampliam a participação ativa e a autonomia dos participantes, transformando o processo em uma experiência ativa.

A inclusão do LARP dentro do contexto do Drama, especialmente em 2.170, reflete o potencial de uma abordagem pedagógica que se afasta dos métodos tradicionais e permite que o aprendizado seja experiential e exploratório, como ocorre no Manto dos Especialistas (*Mantle of the Expert*). O LARP, como prática imersiva, oferece um espaço de interpretação em que os participantes não só se relacionam com o conteúdo, mas também atuam sobre ele, assumindo papéis que os envolvem diretamente na construção do conhecimento. Esse processo é conduzido pelas escolhas e ações dos participantes, que se tornam simultaneamente personagens de uma narrativa ficcional e autores de sua própria experiência.

A prática de 2.170 permitiu que as crianças explorassem cenários, narrativas e tomadas de decisão, trazendo elementos do LARP como a imersão nos papéis e o desenvolvimento colaborativo da história. Ao integrar o Live Action Role-Playing, ao Drama, criamos um espaço no qual as barreiras entre ficção e realidade foram propositalmente borradas, permitindo que a narrativa e a atuação individual se complementassem.

4.1 Live Action Role-Playing - LARP.

Traduzido para o português como **jogo de interpretação de papéis ao vivo**, o LARP pode ser considerado como uma modalidade mais imersiva e teatral do Role - Playing Game e é uma forma de jogo de interpretação em que os participantes vivenciam personagens em uma história interativa, que se desenrola em tempo real e em um ambiente físico, diferente das outras modalidades que usam personagens em miniaturas ou digitais (me refiro aos jogos

RPG de tabuleiro ou online), no LARP os jogadores vestem trajes, usam acessórios e, muitas vezes, participam de cenários especialmente montados para dar mais imersão à experiência. Alguns elementos performativos e teatrais podem estar presentes em uma campanha LARP, mas a principal diferença é que ele não é feito para ser visto, e sim para ser vivido (Falcão, 2013, p.17).

O LARP pode ser de diversos gêneros e estilos, desde aventuras de fantasia medieval até narrativas baseadas em ficção científica, terror, drama histórico, entre outros. Em *Um guia prático para LARP*, Falcão defende que LARP não é somente um jogo. É uma linguagem, um meio de expressão e uma forma de arte. Sendo assim, ele é tão diverso quanto a pintura, o teatro e o cinema (Falcão, 2013, p.26). Pesquisando mais a fundo, pude entender que realmente, a diversidade de LARP é grande, e que alguns países colocam o Live Action Role-Playing em prática de forma muito intensa.

Os países nórdicos, que são considerados a vanguarda do LARP (Falcão, 2013, p.80), por exemplo, buscam criar narrativas complexas e muitas vezes abordam temas sociais, políticos e existenciais de forma realista e reflexiva. A proposta do *Nordic LARP*⁹³ é que os jogadores vivam as experiências dos personagens de maneira profunda, em cenários que podem imitar situações do cotidiano ou explorar cenários distópicos e utópicos, mas sempre com o objetivo de proporcionar uma vivência emocional autêntica e envolvente. Esse estilo é menos orientado por regras e mais aberto à improvisação, promovendo o conceito de "*bleed*"⁹⁴, que é quando as emoções transbordam um personagem. Segundo o site *Jeepform*, o sangramento “[...] é sentido por um jogador quando seus pensamentos e sentimentos são influenciados pelos do personagem, ou vice-versa. Com o aumento do sangramento, a fronteira entre o jogador e o personagem se torna cada vez mais transparente.”⁹⁵.

Em geral (independente do sistema) o jogo envolve interação física e verbal entre os participantes, seguindo regras previamente estabelecidas e conduzidas por narradores, guias ou mestres de jogo (se houver). Como citado no capítulo um, o RPG, em sua essência, possui um formato de jogo bem flexível, em que o grupo de jogadores pode alterar, adicionar e retirar regras de um sistema, possibilitando a criação de sistemas de jogo personalizados. A

⁹³ O Nordic LARP ou LARP Nôrdico é uma vertente de LARP originada nos países nórdicos (Noruega, Suécia, Dinamarca, Finlândia e Islândia), caracterizada por um foco intenso na imersão, na experiência psicológica e na profundidade emocional dos participantes.

⁹⁴ A tradução literal para o português seria “sangramento”.

⁹⁵ Original: Bleed is experienced by a player when her thoughts and feelings are influenced by those of her character, or vice versa. With increasing bleed, the border between player and character becomes more and more transparent.

maneira como o mestre lida com as ações dos personagens e como narra a história também interfere de forma significativa na dinâmica do jogo.

As possibilidades mutáveis do RPG são uma de suas características mais interessantes; cada grupo de jogadores(as) e mestre(a) cria uma experiência única, pois o jogo permite que todos os participantes tenham um papel ativo na construção da narrativa.

Diferente de jogos com roteiros rígidos, o RPG se apoia na colaboração e na criatividade coletiva, dando liberdade ao mestre para ajustar a narrativa com base nas ações dos jogadores. Isso incentiva o grupo a criar uma história viva, na qual cada escolha realmente importa. Além disso, a maleabilidade nas regras e no sistema é uma força fundamental do RPG.

Muitos sistemas⁹⁶ oferecem diretrizes, mas podem (e, muitas vezes, devem) ser adaptados conforme o grupo, permitindo um equilíbrio que valoriza tanto a diversão quanto a coerência da narrativa. As ações dos personagens, guiadas pelas escolhas e personalidades dos jogadores, têm o poder de transformar o enredo, levando-o a desfechos imprevistos e únicos. Assim, o RPG se torna menos sobre "ganhar" e mais sobre "contar uma história" juntos, proporcionando uma liberdade criativa que poucos outros tipos de jogos ou atividades conseguem oferecer.

Então podemos entender que, em algumas narrativas teremos cenários extremamente elaborados, trajes, caracterizações complexas e em outras, apenas os jogadores atuando de forma física, como em uma improvisação teatral. Segundo Schmit (2008, p.34) "Podemos dizer que os LARP ligados ao RPG de mesa surgiram quando jogadores de RPG de mesa usaram seus cenários, personagens e parte de sua mecânica de regras nas simulações das sociedades de recriação histórica."

É possível observar que a história do LARP permanece envolta de um certo mistério, já que há poucas referências documentadas sobre seu surgimento e evolução específica. É possível que, assim como no RPG de mesa, o LARP tenha tido vários começos simultâneos e independentes, onde grupos diferentes descobriram, cada um à sua maneira, esse modo único de jogar. Esses múltiplos pontos de origem provavelmente surgiram de adaptações espontâneas do RPG tradicional, levando os jogadores a experimentar novas formas de imersão e interação.

Aqui no Brasil, podemos dizer que o LARP se popularizou nos anos noventa com a introdução do sistema *Vampiro: A Máscara* (Falcão, 2013, p. 74), criado por Mark Rein-Hagen e publicado pela editora norte-americana *White Wolf Publishing* em 1991. Esse

⁹⁶ Falo mais sobre a dinâmica e diversidade de sistemas no capítulo I - DRAMA E ROLE PLAYING GAME.

jogo trouxe um cenário sedutor e sombrio de intrigas e política entre vampiros, despertando o interesse de jogadores por experiências de interpretação ao vivo. Inspirados pela complexidade do universo de *Vampiro*, muitos jogadores no Brasil passaram a organizar eventos de LARP, muitas vezes chamados de teatro de vampiros, onde os participantes podiam interpretar seus personagens e explorar narrativas intensas em uma sociedade secreta de vampiros. Esse sistema foi um marco para o LARP no Brasil, oferecendo uma imersão profunda que atraiu muitos para o mundo dos jogos ao vivo.

Sinto que o Drama se assemelha com mais intensidade nessa vertente do RPG, o Live Action Role-Playing Game, principalmente pelo fato de que algumas visualidades da cena típicas das artes cênicas são utilizadas no LARP, tais quais cenografia e figurino, para inserir o jogador no contexto do jogo (Sarturi, 2012, p.44). A partir da exploração imersiva, em ambos, os jogadores se envolvem ao assumir um papel e criar coletivamente e em processo uma narrativa através das perspectivas e emoções desse papel ou personagem, e no Drama, assim como no LARP, o participante pode se envolver profundamente, interagindo com outros participantes em seus papéis e respondendo a situações fictícias como se fossem reais. Apesar de várias semelhanças, é importante destacar que existem diferenças entre o Drama e o LARP.

Uma das principais distinções está no objetivo central. O Drama tem, em seu foco principal, educacional ou investigativo, a experiência teatral (que pode ter diálogo com outras linguagens artísticas) associada a aspectos pedagógicos que podem levar ao desenvolvimento de habilidades, conteúdos ou reflexões específicas, como ocorre, por exemplo, no Manto dos Especialistas. Já o *LARP* tem como objetivo principal a experiência do jogo em si, buscando a construção colaborativa de histórias e o envolvimento dos participantes. Embora o aspecto pedagógico possa surgir, ele não é necessariamente o foco.

Outra diferença significativa está na estrutura e nas regras. O Drama é mais flexível, adaptando-se aos objetivos educacionais e privilegiando a espontaneidade e a reflexão, sem depender de um sistema formal de regras. No *LARP*, por outro lado, existe um sistema de regras, mesmo que simplificado, que orienta as ações dos participantes, valida as decisões tomadas e cria uma lógica interna para o desenvolvimento da narrativa.

Assim, embora compartilhem pilares comuns, como a performance e a construção coletiva, essas distinções evidenciam as diferenças na forma como as narrativas se desenvolvem e nos objetivos finais de cada prática.

Em 2170, a pesquisa entre Drama e RPG foi revelando aspectos que se encaixavam mais ou menos em cada prática, destacando que nossa proposta se aproximava mais de um LARP do que de um RPG de mesa. Desde o início, mesmo utilizando fichas no lugar dos

dados, as crianças sempre executaram as ações de forma física, o que conferia uma qualidade dramática ao jogo. Essa prática foi sendo mantida nos episódios iniciais, pois se alinhava com a abordagem do Drama, em que o envolvimento corporal têm um papel essencial. Como Kamm e Björn-Ole observam;

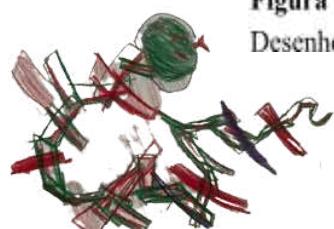
Em um RPG de mesa, o jogador geralmente joga dados e verifica se seu personagem é bem-sucedido em uma determinada ação. Por exemplo, mover-se sem enxergar, habilidades do personagem contra uma habilidade de dano do oponente. Na maioria dos LARPs, o próprio jogador teria de se mover silenciosamente com seu próprio corpo. Essas habilidades, como a habilidade mágica, por outro lado, melhoram no jogo. (Kamm; Björn-Ole, 2016, p. 37, tradução nossa⁹⁷).

Com o tempo, as fichas foram sendo abandonadas, pois percebi que o foco não era tirar o RPG de mesa do seu lugar, mas sim entender como nossa prática se alinhava a uma outra vertente do Role-Playing Game, no caso, o LARP. Sarturi (2012) enfatiza a importância da ação concreta, mencionando que a noção de "fazer" cria possibilidades de ação dentro de uma narrativa onde o "fazer" implica em transformar a história por meio da interação entre os jogadores, que interpretam seus personagens e, dessa forma, encaminham a história para onde seus personagens desejam ir (Sarturi, 2012, p. 49).

Ao longo do jogo, em 2.170, era essencial que, se uma ação narrada não pudesse ser concretizada fisicamente, ela fosse descrita detalhadamente para que todos pudessem visualizar o que a ação representaria. Aspectos como a posição dos personagens e o espaço físico envolvido tornaram-se essenciais para a imersão narrativa. Dessa forma, as crianças seguiam o jogo narrando e executando ações físicas, e, conforme o uso das fichas foi sendo dispensado, passaram a tomar decisões e a agir com base no contexto e no bom senso. Minha atuação como mestra ocorria somente quando necessário, assegurando o desenvolvimento fluido e coerente da história.

Todo o nosso percurso, como a abordagem do Drama e do RPG (agora, pensando em LARP), permitiu que as crianças jogadoras transcendessem as limitações físicas, confiando no fluxo da história e na condução da mestra para manter a imersão na narrativa.

Figura 138 -
Desenho de O.



⁹⁷ Original: In a tabletop RPG, a player would usually throw dices and check if his or her character succeeds at a given action. For example, moving sightlessly, character skills versus an opponent hurting ability. In most LARPs, the player, him or herself, would have to move silently with their own body. Such skills, such as magical ability, on the other hand, improve in-game.

4.2 Quinto episódio: Fase de teste.

O sentimento de estarmos chegando ao final da nossa jornada estava presente desde o começo do encontro... havia uma ansiedade para os episódios/partidas cinco e seis. Sabíamos que a partir dali, os personagens que criamos sairiam em busca de respostas do lado de fora do laboratório, onde o perigo seria latente, entretanto, por mais que existisse o medo, todos queriam completar a missão.

Após chegarmos a um consenso sobre quais vacinas deveriam avançar para a fase de testes, saímos do laboratório em busca de erráticos para realizarmos os experimentos. Vale destacar que, em nenhum momento, houve a presença de pessoas convidadas para interpretar personagens dentro da narrativa, como erráticos ou quaisquer outros papéis. Sempre que era necessária a presença de outro ser que não os jogadores, a imaginação assumia o comando.

Inspirando-nos em estratégias comuns no RPG de mesa, "materializávamos" esses seres invisíveis por meio da narração: descrevíamos suas características físicas, sua postura, o tom de voz e a maneira como se comportavam naquele instante. Dessa forma, mesmo sem a presença física, os personagens se faziam presentes na narrativa, permitindo que o jogo acontecesse.

Figura 139 - Testando 1



Figura 140 - Testando 2



O plano era simples: encontrar erráticos em diferentes estágios para que tivéssemos oportunidade de testar todas as amostras, voltar com vida ao laboratório e produzir mais das vacinas que funcionaram para distribuição nos distritos. Em um primeiro momento, as crianças queriam levar os erráticos até o laboratório, mas então perceberam que poderia ser mais perigoso e penoso, então, ficou decidido que fariam o teste onde estivessem. Com isso, saímos pelo campus Santa Mônica da UFU, que na ficção passou a ser o distrito de Estabe.

Logo que saímos, conseguimos já capturar um primeiro errático, o ser foi imaginado por todas as crianças, então no momento que foi avistado pelo primeiro jogador, ele foi descrito também. C. o avistou de longe e o descreveu com algumas características humanoides, mas coberto de bolhas e gosma verde. Os jogadores o amarraram e injetaram uma amostra de vacina e ficaram observando, para entenderem as alterações que as vacinas poderiam fazer no errático.

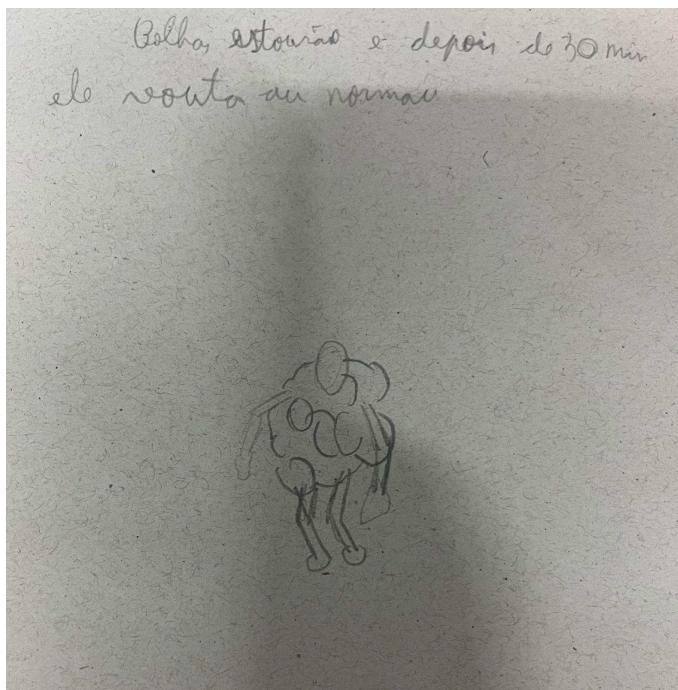
Figura 141 - Testando 3



Em suas observações, as crianças descobrem que o errático estaria nos primeiros estágios, é Divo quem faz a constatação: “Parece que ele está em um estágio inicial... um ou dois, porque os sintomas estão diminuindo mais rápido. Eu acho que quanto mais alto o estágio mais demorada vai ser a reação”. Turi diz que há manchas de coloração preta no corpo do contaminado, e que as bolhas estavam estourando, voltando a sua forma humanoide, com olhos profundos e com visível desnutrição. A medida em que está sendo descontaminado, Divo se oferece para explicar a situação, de comum acordo com o grupo, conversa com o agora, humano, e Toni desenha um mapa com o caminho do laboratório, para que o humano ficasse em segurança, o rato Hunter, o ajudaria no caminho.

Toni relata:

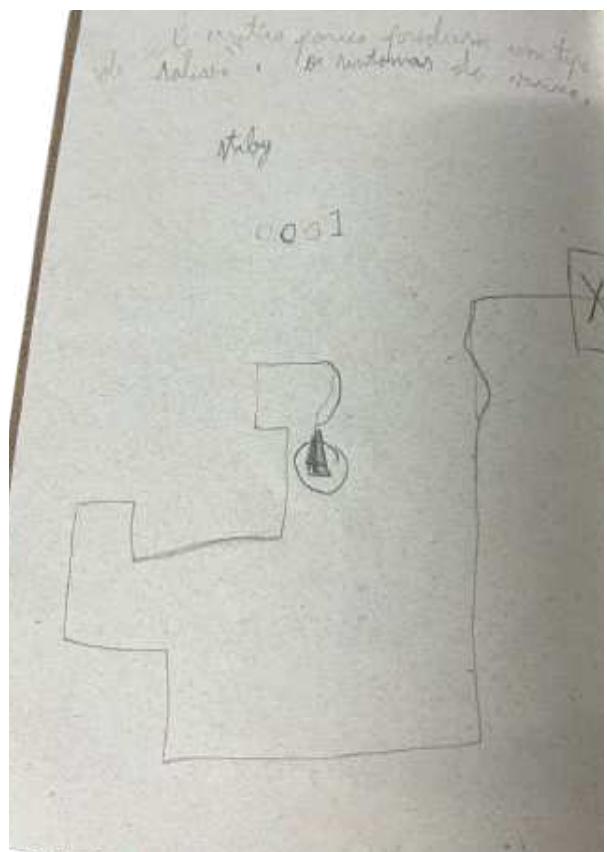
Figura 142 - Registro escrito 21



“Bolhas estouram e depois de 30 minutos ele - o humano - volta ao normal.”

Abaixo, um desenho de como imagina o errático.

Figura 143 - Registro escrito 22

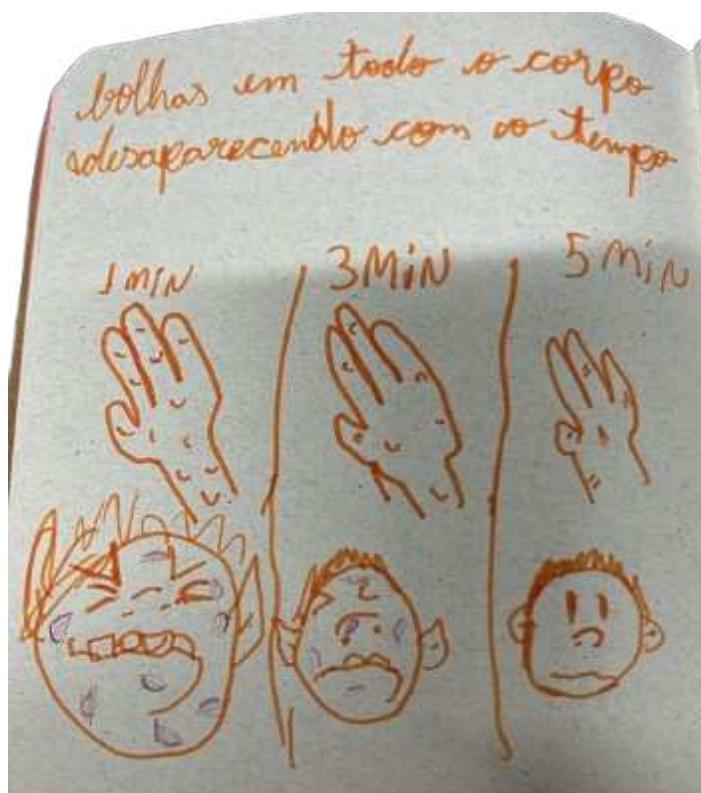


“O errático parece produzir um tipo de ‘saliva’, é o sintoma da vacina.”

Em seguida, desenha o mapa (caminho de volta para o laboratório) que fez para o que chamaram de ‘001’ o primeiro errático que conseguiram trazer de volta a forma humana.

Turi desenha a reação das vacinas no errático capturado:

Figura 144 - Registro escrito 23



“Bolhas em todo o corpo desaparecendo com o tempo” .

Logo em seguida, todos organizaram novamente suas coisas e seguiram a procura de mais erráticos. Isso aconteceu de forma fluida e sem comandos, ações que demonstram uma imersão no jogo e comprometimento com os personagens. Kamm e Becker (2016, p.38) falam sobre o processo de imersão no LARP em que, “[...] Quando se está jogando, o processo de imersão é parcialmente automático e guiado por predisposições individuais a ele. No estado de imersão, o jogador sente de forma acentuada que ele é o personagem no mundo do jogo.”.

Anakin lidera o caminho para a procura do próximo errático, o caminho parecia seguro até que Toni enxerga de longe um grupo de erráticos, e o grupo se coloca em alerta.

Figura 145 - Testando 4

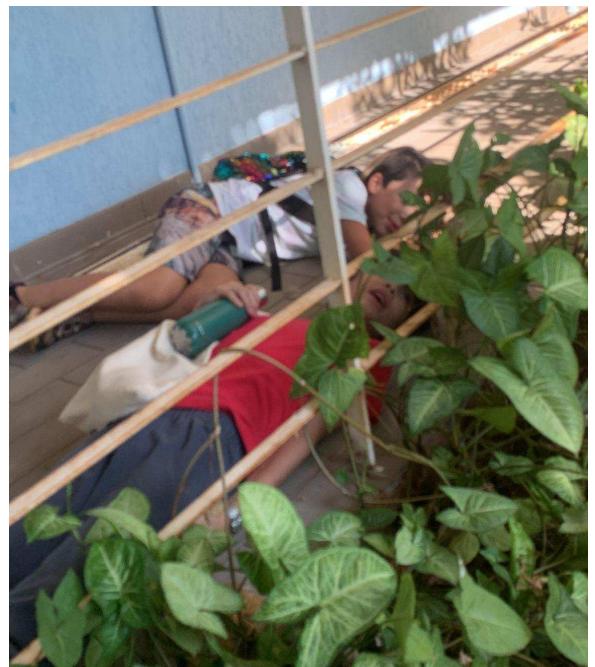


Para passarmos pelo bando de erráticos em segurança, tivemos que nos esconder pelo caminho.

Figura 146 - Testando 5



Figura 147 - Testando 6



Confesso que nesse episódio/partida senti realmente como se estivesse dentro do jogo, o fato de estarmos em um ambiente aberto, sem um roteiro específico para seguir, como nos últimos episódios, nos deu liberdade para criar e inventar situações que surgissem em nossa mente no momento. Eu também estava jogando, me coloquei junto a todas as situações que as crianças propunham, e caso necessitasse de apoio eu me colocava presente como mestra. As crianças atuavam em seus personagens de forma devota e eu me coloquei presente como Kaliope, a cientista que, acima de tudo, queria salvar o mundo também.



Kamm e Becker (2016, p.38) abrem a discussão sobre a particularidade de ser ator e plateia ao mesmo tempo em um LARP, afirmando que “[...] a liberdade que os jogadores desfrutam e o fato de que os jogadores são sempre ator e público ao mesmo tempo são alguns dos aspectos que diferenciam o LARP de outras formas teatrais⁹⁸”. No início da experiência, eu frequentemente me perguntava qual aspecto do Drama ou RPG, se encaixava em determinado momento do jogo. Com o aprofundamento dos últimos episódios, me refiro ao quinto e ao sexto episódio, no entanto, essa distinção desapareceu; me via apenas concentrada em capturar o errático para testar nossas vacinas, imersa na urgência da narrativa do momento.

Esse nível de imersão levantou uma questão: ao jogar de forma tão imersa, eu estava sendo atriz dentro da cena? Do jogo? E as crianças, me assistindo como Kaliope, também assumiram esse papel de plateia ativa, vivendo e assistindo simultaneamente? Se estivéssemos em uma proposta exclusivamente de Drama, teríamos alcançado esse mesmo grau de envolvimento e intensidade? É possível que a liberdade intrínseca ao LARP tenha sido o elemento crucial, permitindo que nós atuássemos como nossos personagens, tão profundamente imersos, ao ponto de vivermos suas experiências?

Essa experiência de liberdade e imersão simultânea não só diferencia o LARP de outras práticas teatrais, mas também parece criar uma conexão transformadora entre Drama e RPG, onde o limite entre jogar e atuar se dilui. Talvez seja justamente essa "confusão" entre realidade e jogo que possibilitou uma imersão mais rica e uma experiência mais completa, em

⁹⁸ Original: the freedom players enjoy, and the fact that players are always actor and audience, at the same time are some of the aspects that set larp apart from other theatrical forms.

que cada participante pode viver o papel de ator e plateia de forma fluida, permitindo uma participação emocional e criativa que ultrapassa as práticas teatrais tradicionais.

Nos últimos episódios de *2.170*, a dinâmica do jogo começou a se aproximar mais de um formato de LARP. Busquei enfatizar essa abordagem, intensificando a vivência no espaço físico, de forma que não estávamos mais confinados a uma mesa ou ao uso exclusivo de fichas e dados, típicos do RPG de mesa. Ainda que algumas ações fossem validadas com o suporte das fichas, o uso dessas mecânicas foi pontual e permitiu uma maior liberdade na interpretação dos personagens. No contexto do LARP, não há uma regra específica que proíba o uso de dados ou fichas, mas é comum que esses elementos sejam menos frequentes, dando lugar a uma improvisação mais livre. Assim, mesmo com a presença ocasional de fichas, a imersão no espaço físico e o envolvimento integral dos participantes nos aproximaram mais do LARP, permitindo que experimentássemos a narrativa e a interação de maneira mais intensa e fluida.

Abaixo, um vídeo de um momento onde planejávamos uma jogada tirando fichas, escolhendo ações e eu, como mestra, narro as ações dentro da história. Esse tipo de movimento de narrar e depois fazer, não acontecia com frequência, mas achei que seria interessante se tentássemos organizar uma jogada de forma mais sistemática, só para testar mais uma forma de jogar. Se estivéssemos em um tabuleiro, esse movimento de todos narrarem para depois partir para rolagem de dados e narração provavelmente não aconteceria, pois a narração e a rolagem de dados acontecem de forma simultânea, então penso que dessa forma que tentamos fazer, se assemelha mais ao LARP, mesmo que tenhamos “quebrado” o tempo do jogo para entrarmos em OFF e pensarmos juntos na jogada.



As crianças se posicionaram, e ao som do ON, partiram para a ação, seguindo o plano que havíamos elaborado momentos antes.



Para a finalização da jogada, Turi acertaria o errático com a seringa, mas para isso, precisaria tirar nas fichas mais uma vez.



Aqui, I. fala o seu valor de destreza, que seria oito (8), então, escolho que se ela tirasse uma ficha com número menor que três (3), seria uma ação não sucedida ou haveria uma reação física ruim contra o jogador, no caso, Turi, que machucaria seu braço, e por conta de sua lesão, ela ficaria em desvantagem em todas as batalhas seguintes. Turi demonstra a sua ação de acertar o errático com a seringa, antes narrada por ela, fisicamente.

Agora, as crianças observam que o errático se mostra mais agressivo como reação ao antídoto, então, se afastam, esperando que ele volte a sua forma humana, quando isso acontece, um novo mapa é entregue, para que o, agora, humano, siga em segurança para o laboratório.

A performance artística das crianças no jogo se aproxima de uma experiência cênica, enquanto as habilidades desenvolvidas — resolução de problemas, autoconhecimento, empatia, análise crítica e expressão discursiva — parecem apontar para algo mais duradouro, possivelmente relevante para suas vidas futuras. Bowman (2014, p.112) aponta que “as brincadeiras e os jogos de faz de conta na infância parecem servir a um propósito evolutivo, tanto na formação da identidade quanto na prática de habilidades para papéis sociais adultos.⁹⁹”. Assim, a fusão entre Drama e RPG não apenas facilita essa imersão e experimentação com papéis e narrativas complexas, mas também parece criar um espaço onde as crianças podem explorar, sem compromissos definitivos, alguns aspectos de si mesmas e do outro.

Talvez seja nessa liberdade de se mover entre a ficção e a realidade que as crianças encontrem, mesmo que temporariamente, habilidades e reflexões que possam ressoar além do jogo.

Figura 148 - Testando 7



O quinto episódio termina depois que os jogadores conseguem pegar o terceiro errático do dia. Ao fim, conseguiram testar três doses que haviam preparado, testando em erráticos nível um, dois e quatro, portanto teriam que encontrar um do nível três para finalizarem a fase de testes dos antídotos e passarem para a fase de avaliação e distribuição das mesmas para a população.

Ao perceberem que estavam entrando em um ambiente mais perigoso, uma discussão sobre testarem as vacinas em si mesmos foi levantada, mas ainda estavam receosos sobre os efeitos colaterais, então decidiram que só testariam se entrassem em um local seguro novamente, foram em busca de um local fechado e que apresentasse mais segurança

⁹⁹ Original: Childhood pretend play and games appear to serve an evolutionary purpose, both in identity formation and in practicing skills for adult social roles.

do que estar ao ar livre. Ao encontrarem uma escola abandonada, tentam observar pela janela se algum errático estaria fazendo ali, sua morada, e depois de um tempo tentando observar pelas janelas empoeiradas, escutam um grito humano. Um pedido de socorro.

Decidem entrar.

4.3 Sexto episódio: O plano infalível.

Era intrigante finalizar os episódios com uma ação engatilhada, pois eu passava a semana toda pensando em como ela iria se desenvolver no próximo encontro. Acredito que as crianças também passavam por esse momento de ansiedade sobre o que poderiam fazer em relação ao que aconteceu no episódio/partida anterior. A partir das interações no jogo, as crianças, como jogadoras, são levadas a resolver problemas e tomar decisões para seus personagens, e é interessante perceber que suas escolhas se baseiam nas referências que trazem do mundo real. Assim, o jogo serve como um espaço seguro onde elas podem experimentar e praticar competências úteis para sua vida cotidiana. Como coloca Bowman, ao aplicarem analogias do tema, os alunos também aprendem “habilidades sociais como diplomacia, debate, liderança, falar em público, pensamento crítico e resolução espontânea de problemas” (Bowman, 2014, p. 113).

No contexto do Manto dos Especialistas, essa “analogização” entre o jogo e a vida real se torna particularmente significativa, pois ele convida as crianças a ocuparem uma posição de especialistas em seu próprio processo de aprendizado. Ao tomarem decisões e refletirem sobre suas consequências dentro do jogo, elas exercitam, de maneira prática e contextualizada, habilidades sociais e cognitivas que podem ser levadas para fora do espaço de jogo. O Manto dos Especialistas, então, amplifica essa dinâmica, tornando o ambiente de aprendizado mais real e relevante para elas, ao mesmo tempo que reforça o entendimento de que suas escolhas e habilidades têm impacto e importância no mundo real.

Essa intersecção entre o jogo e a vida promove um aprendizado integrado e profundo, onde o Drama e o RPG, misturados, criam um ambiente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de estimular a autoeficácia e a autonomia das crianças, características que o Manto dos Especialistas e o Live Action Role-Playing buscam cultivar.

Minha busca para entender como as crianças reagiam ao navegar pelas águas distintas do Drama e do RPG, e posteriormente ao mesclar esses dois universos, foi uma constante ao

longo de todos os episódios. No entanto, meu interesse foi além disso: eu procurava criar situações em que as escolhas fossem difíceis, capazes de gerar controvérsias entre os(as) jogadores(as). Os argumentos utilizados para sustentar essas escolhas, o processo de abrir mão de uma verdade pessoal, de aceitar a proposta do outro, se tornaram momentos particularmente ricos. Esses momentos me pareciam profundos, pois percebia que tudo o que as crianças traziam de fora influenciava suas decisões no jogo e, da mesma forma, o que estavam vivendo dentro do jogo, elas levariam para o mundo fora dele.

Em nosso sexto - e último - episódio, algumas escolhas cruciais foram feitas, algumas mudariam o curso da nossa história e outras nos fariam acreditar que essa narrativa precisaria de mais alguns episódios para ser concluída, o fato é que, nenhum de nós estava preparado para o final.

Ao escutar o pedido de socorro em uma voz humana, dentro de uma escola abandonada¹⁰⁰, todos decidem entrar. Aparentemente, o lugar estava vazio, mas era preciso cautela, pois os erráticos tinham uma boa audição, e se houvesse algum ali, escondido, poderia aparecer de forma repentina. Todos iam em direção aos gritos, mas no caminho, um quadro de mapas chamou a atenção, pararam para observar antes de seguirem o caminho, após perceberem que ali não teria nenhuma informação relevante.

Figura 149 - Testando 8



¹⁰⁰ Aqui, estávamos dentro do bloco II, destinado ao curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia.

Continuaram seguindo o grito, até que a voz para de pedir ajuda. Então, decidem entrar em algumas salas, para encontrar quem estava gritando, descobrem a presença de alguém no banheiro, a partir do som de uma respiração ofegante. Não houve uma discussão sobre entrar no ambiente de onde estavam ouvindo o barulho, a ação foi feita cuidadosamente por todos, nas pontas dos pés e em silêncio absoluto, até que fosse confirmado que sim, havia uma pessoa dentro de uma das cabines, e eles teriam que tomar a decisão de entrar ou não para saber se era um errático ou um não contaminado. Turi pede para entrar e tentar conversar com o que estiver lá dentro, como ela é a jogadora que tem mais carisma, todos aceitam, e eu, como mestra, descarto a possibilidade de tirar fichas, pois o valor do atributo que a jogadora tinha em sua ficha, já seria necessário para a ação ser bem sucedida.

Antes de abrirem a porta da cabine, os jogadores criam um plano rápido e se posicionam, atrás da porta e em outras cabines, como se estivessem se preparando para um bote. A partir da minha narração, as crianças questionaram se a pessoa ali estava infectada em alguma fase ou não. Mas essa não era uma informação que eu poderia dar, então tiveram que conversar com a pessoa que estava ali, perguntando se ela havia sido infectada, e Turi a acalmou dizendo que estava tudo bem, que estavam ali para ajudar.

Houve uma breve discussão sobre se deveriam usar a vacina ou o antídoto e ao final, decidiram-se pelo antídoto, pois por mais que não houvesse nenhum indício de infecção durante todo o tempo que ficaram ali, seria melhor remediar. Depois da aplicação do antídoto, optaram por levá-la para o laboratório no colo, já que não era possível que ela os seguisse, para isso, foi realizado um teste de força, que Divo venceu, então carregou a desconhecida com eles, no caminho de volta.

Figura 150 - Testando 9



No caminho de volta, um silêncio não habitual pairava no grupo... eu não sabia se era pela pessoa que estavam carregando, medo ou por que sabiam que a missão não estava completa. O plano inicial era capturar um errático em cada estágio para uma testagem total de todas as amostras produzidas, mas com o pedido de socorro da desconhecida, o tempo que tinham estava acabando, logo iria anoitecer e precisavam voltar para a segurança do laboratório. A escolha foi voltar com uma amostra na seringa, e no dia seguinte, procurariam o errático que faltava... mal sabiam que no laboratório, teriam uma surpresa.

No episódio número cinco, uma das crianças jogadoras, M.F., não pode estar presente por motivos de saúde, então, a justificativa da ausência de sua personagem dentro do jogo, foi que Bela ficaria cuidando do laboratório e protegendo os equipamentos e elementos básicos que haviam restado da destruição de 0 GR4ND3. A encontrei mais cedo no dia do último encontro de 2.170, perguntei se ela se sentiria à vontade em retornar ao jogo como um errático, ela aceitou de prontidão, então combinamos que durante todos os outros momentos, ela estaria junto a mim, como se não estivesse vivendo a história. As outras crianças também foram avisadas que por mais que M.F. estivesse presente, Bela ainda não estaria no jogo, que ela só estaria no jogo quando todos voltassem para o laboratório. Estabeleci a seguinte narrativa: a partir do momento que colocassem o pé no laboratório de volta, naquele instante, eles encontrariam Bela. Esse momento havia chegado.

Com uma desconhecida no colo, Divo foi o último a passar pelo portão que dava acesso ao laboratório. Anakin, Turi e Toni estavam estáticos com o olhar direcionado ao portão de entrada, Divo se encaixou entre os mais altos e seus olhos finalmente encontraram a cena que todos estavam observando em silêncio: Bela contorcida no chão, seus olhos perdidos procuravam por um ponto fixo em vão, naquele instante todos perceberam que ela havia sido contaminada¹⁰¹.

Bela havia sido infectada.

Esse momento foi, sem dúvida, um dos mais emocionantes de toda a nossa história, as imagens do parágrafo acima, estavam acontecendo de forma física enquanto eram narradas, as crianças se colocaram em jogo nesse movimento de interpretação enquanto a narração acontecia. Elas não esperavam que algum dos personagens fosse infectado, muito menos no

¹⁰¹ Lembrando que, o laboratório de Kaliope era localizado onde, em 2022, funcionava a gráfica da Universidade Federal de Uberlândia. O espaço que usamos para a construção das cenas envolvendo o laboratório foi o espaço que era aberto, de livre acesso ao público.

último episódio. O que me surpreendeu ainda mais foi a forma como reagiram: até então, os personagens não pareciam demonstrar um afeto genuíno uns pelos outros, o que era compreensível, dado o pouco tempo que estavam juntos. Porém, quando Turi se abaixou ao lado de Bela, acariciou seus cabelos e começou a chorar, fui completamente surpreendida. Aquele gesto simples, mas carregado de emoção, revelou uma profundidade que eu não esperava.

Enquanto todos observavam o momento entre as duas, Divo deixou a desconhecida em outro local, e Toni sugeriu que dessem a última amostra que tinham à Bela. Não houve nenhuma pessoa contra, mas ao mesmo tempo, se preocupavam se a amostra que tinham iria conseguir reverter a situação em que Bela se encontrava. Precisavam observá-la durante um tempo para entenderem qual seria o estágio, mas o tempo estava passando e as fases evoluindo rapidamente, não poderiam “perder” aquele tempo. Toni tenta uma aproximação cautelosa, e conversa com o que é Bela/errático, tentando estabelecer o mínimo de contato com o que restou de uma pessoa que conheciam, contando sobre lembranças que tinha com Bela, como ela sempre saía em defesa de que os erráticos antes de serem infectados eram humanos, e que não mereciam apenas a morte, que eram dignos de cura.

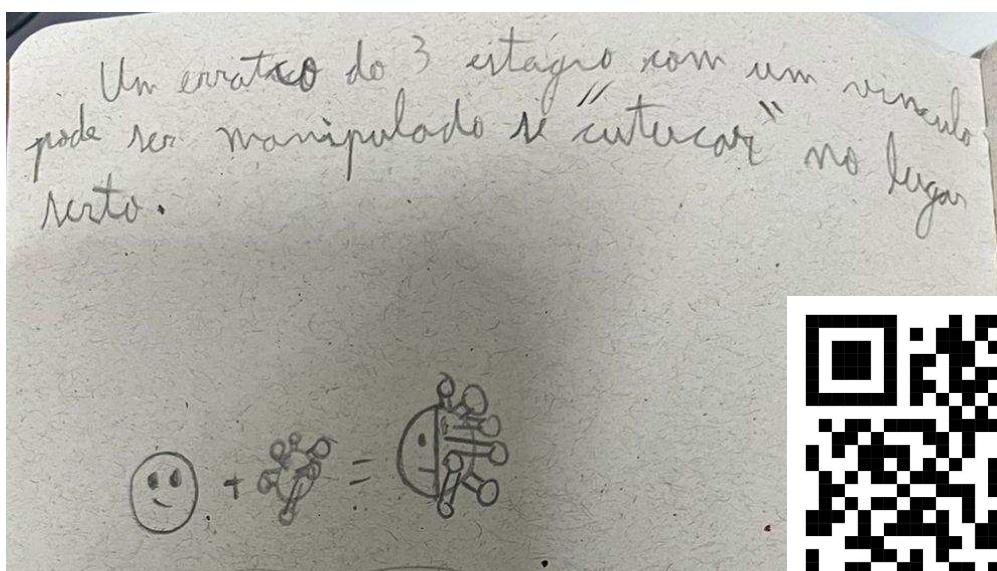
Nesse momento, Bela fez um som de "click" com a boca, como se estivesse respondendo, como se compreendesse o que Toni dizia. Ali, estabeleceu-se uma comunicação inesperada entre um humano e um errático.

Essa interação revelou uma descoberta crucial: os erráticos, sob certas condições, conseguiam se comunicar com humanos com os quais mantinham vínculos. Eles demonstravam fragmentos de memória de suas vidas antes da infecção, sugerindo que o vírus não comprometia totalmente o cérebro. Em contrapartida, os erráticos capturados que não tinham laços afetivos com os cientistas permaneciam incapazes de qualquer interação semelhante. Isso abriu a possibilidade de que a familiaridade ou o vínculo emocional fossem fatores essenciais para a comunicação.

Essa revelação foi decisiva. Diante da nova perspectiva, todos concordaram que Bela deveria receber a última amostra do antídoto, independentemente dos riscos. Determinados a salvá-la, Toni pediu a Divo que aplicasse o antídoto. Ansiosos, observavam enquanto Bela lentamente voltava ao normal. Após o procedimento, ela permaneceu desacordada por algumas horas, mas quando finalmente despertou, estava de volta – inteira e salva.

Toni escreve em seu caderno: “Um errático do 3º estágio com um vínculo pode ser manipulado se ‘cutucar’ no lugar certo.”

Figura 151 - Registro escrito 24



Assim que Bela acordou totalmente, todos contaram o que aconteceu do lado de fora, e como eles puderam salvá-la usando o que criaram nesse laboratório. Mas ainda não havia acabado. Precisavam criar um novo plano para a distribuição da vacina e para a queda do O GR4ND3. Os cientistas entraram em consenso que não conseguiriam distribuir as vacinas e os antídotos se não acabassem com o que estava destruindo o que restava dos distritos: aquele que mais deveria ajudar.

O nome “PLANO INFALÍVEL” foi proposto por Turi, que também ficou responsável por desenhar o passo a passo do que estava sendo decidido: Os cientistas teriam que produzir mais das amostras testadas, no menor tempo possível, então, se dividiram em três grupos.

- O primeiro grupo iria direto para o palácio do governo, entraria na sala de transmissão para passar uma mensagem para todos os rádios e televisões de todos os distritos, avisando que haviam encontrado a cura e que ela já estaria disponível para todos, e que

não acreditassem no GR4ND3, pois ele havia tentando impedir que essa pesquisa acontecesse.

- O segundo grupo estava responsável por aplicar a medicação nos humanos que aparecessem e fazer a distribuição de diversas formas, com o uso dos maquinários que construíram no episódio três.
- O terceiro grupo se responsabilizou por cuidar da segurança plena do laboratório, evitando que nenhuma pessoa que tivesse vínculo com o governo entrasse ali.

Figura 152 - Desenho de I.S.



A primeira parte do plano, estava sendo colocada em prática. As crianças estavam produzindo mais do que foi testado, melhorando algumas fórmulas e se adequando às possibilidades de vacinação da população, ideias foram surgindo: colocar a fórmula na água, usar um ventilador gigante com o antídoto em pó, procurar não contaminados de porta em porta.

Figura 153 - O plano em prática 1

Divo e Bela conversaram sobre possibilidades de melhorias das formulações das vacinas e antídotos, para que não houvesse margem de erro ou nenhum tipo de efeito colateral.



Aqui Toni, Anakin e Turi estão atrás de uma pedra chamada ‘adonita’ e pedem ajuda à Kaliope para encontrar o composto no laboratório.

Após um momento de preparação, todos assumiram suas posições. Para equilibrar a dinâmica e garantir o cumprimento da última missão, criei alguns Personagens do Mestre (PDMs¹⁰²) na narrativa. Essa decisão foi tomada para suprir a necessidade de mais participantes nos três grupos, sem interferir no plano cuidadosamente elaborado pelas crianças jogadoras.

Como argumento dessa inserção de PDMs, sugeri que os outros sobreviventes não infectados descobriram o laboratório e, voluntariamente, se ofereceram para ajudar. Com isso,

¹⁰² Conceito explicado o item 1.3 EXTREMO SUL ($55^{\circ} 58' 47''$ S $67^{\circ} 17' 21''$ O) ou ONDE OS OCEANOS SE ENCONTRAM.

eles foram integrados aos grupos, reforçando a narrativa e adicionando novos elementos ao desfecho.

Figura 154 - O plano em prática 2

Assim, a formação final ficou definida como:

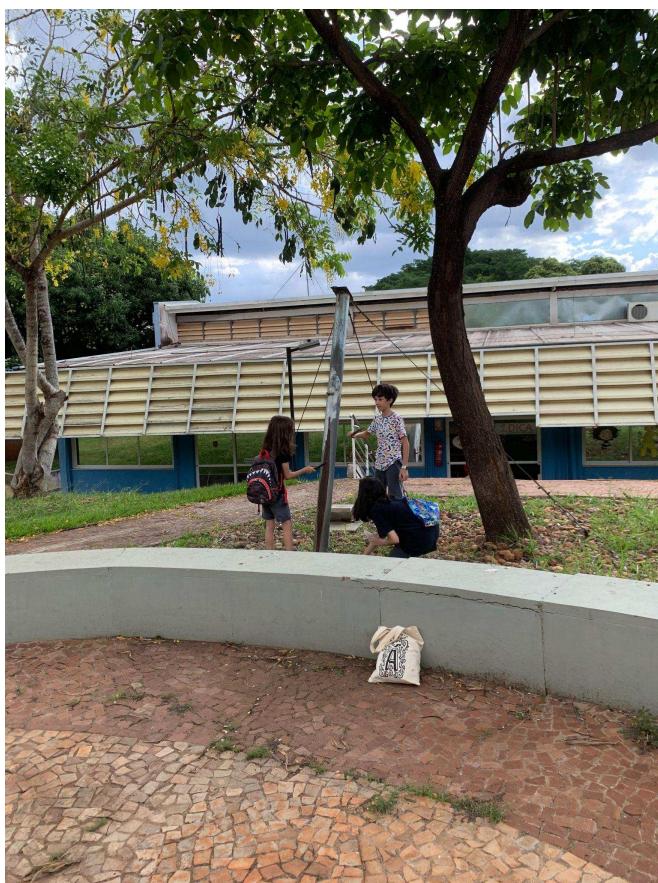
Grupo um: Toni, Turi, Anakin e Kaliope.

Grupo dois: Bela e alguns PDMs.

Grupo três: Divo e outros PDMs.

Antes de nos separarmos, juntamos nossas mãos, desejando uns aos outros sorte na missão final.

Figura 155 - O plano em prática 3



Anakin, Toni e Turi se preparando para entrar no palácio do governo 0 GR4AND3.

Antes de partirem para a ação física, cada grupo narrou quais seriam seus movimentos e como seguiriam o plano. O ato de narrar antes de agir é uma prática originária do RPG de mesa, onde os jogadores descrevem as ações de seus personagens e, em seguida, rolam os dados para determinar o resultado. No entanto, nessa altura da narrativa, as fichas numéricas já haviam sido deixadas de lado, pois escolhi priorizar o fluxo contínuo da história. O que mantínhamos era a narração prévia à ação física.

Cada grupo seguiu seu plano, respondendo à narrativa inicial que eu propus e tomando decisões conforme a trama avançava. Após cada ação narrada, eu, como mestra, ampliava a descrição de forma mais detalhada, sem interferir na individualidade das ações propostas. Adicionava informações sobre o espaço físico, as sensações do ambiente e outros elementos narrativos que enriqueciam a cena. A partir dessas descrições, as crianças transformavam suas palavras em ações físicas, improvisando com base no que haviam narrado anteriormente e expandindo a experiência do jogo.

A divisão em três grupos trouxe uma dinâmica interessante entre os papéis de fazer e assistir, quase como uma alternância entre palco e plateia. Enquanto eu narrava o acontecimento do grupo um, os outros dois grupos assistiam, e assim por diante, com todos. Essa separação não apenas manteve a coesão do grupo, mas também garantiu que cada jogador esperasse ansiosamente o seu momento de estar em cena com o seu personagem. À medida que o jogo se aproximava do clímax, a ansiedade e a expectativa eram palpáveis, compartilhadas mutuamente por todas as crianças.

O fim estava perto, meu coração batia rápido dentro do peito, pois não sabia o que eles iriam propor, quais seriam suas ações, eu estava cem por cento dentro do jogo, concentrada em como os outros jogadores iriam reagir para, como mestra, poder responder a essas ações.

Abaixo a transcrição da minha narração desses processos.

Sugiro que a leitura a seguir seja feita ao som dessa trilha sonora:



Vocês estão reunidos no que antes foi um laboratório, agora um espaço improvisado de resistência. As luzes piscam fracamente, alimentadas por uma fonte instável de energia. Mapas, planos e anotações rabiscadas cobrem a mesa central, enquanto o som distante de máquinas ecoa do lado de fora.

Um silêncio pesado toma conta da sala até que Kaliópe se levanta. Com a voz firme, mas marcada pelo peso do cansaço e da dor, começa a falar:

"Por hora, nós seguiremos em caminhos diferentes. Por um bem maior, teremos que enfrentar mais uma vez alguns desafios que podem ser mortais."

O olhar percorre cada um de vocês, carregado de empatia e determinação.

"Depois de todo esse tempo, buscando a cura, o antídoto, a vacina... nós estamos exaustos. Ninguém desejava essa situação, todos nós, com nossas vidas normais e pacatas... por mais ordinárias que fossem... nesse momento... queríamos ela de volta, não é?"

Uma pausa se instala, o silêncio preenchido apenas pelo som das respirações. Vocês sentem o peso de cada palavra.

"Nunca teremos de volta as pessoas que perdemos, os erráticos que foram exterminados, os distritos que foram destruídos. Mas ainda vamos lutar por dignidade, pelo mínimo que merecemos, que não nos foi concedido."

As palavras inflamam algo dentro de vocês, uma centelha que parecia quase apagada.

"Lutamos para conseguir ajudar todas as pessoas que estão por trás dessa infecção horrível e por todos aqueles que estão presos em suas casas. *O GR4ND3* vai pagar por tudo que nos fez passar. Precisamos desmascarar esse governo!"

A energia da sala muda. Vocês sabem que, apesar de tudo, ainda há esperança. As escolhas que fizerem agora vão determinar o futuro. Mesmo separados, vocês seguem conectados por uma causa maior: trazer justiça ao mundo que foi destruído e, talvez, encontrar um novo começo. A maior luta vai começar.

O plano está em marcha, e cada grupo sabe exatamente o que fazer, mesmo com o peso da incerteza pairando sobre todos.

Grupo Dois:

Vocês deixam o laboratório para trás, movendo-se em formação, atentos a cada som e movimento. O lado esquerdo é uma zona traíçoeira, marcada por destroços de casas há muito abandonadas e árvores derrubadas, formando obstáculos naturais que dificultam a visibilidade. A cada passo, o terreno parece murmurar histórias de destruição, como se os próprios escombros guardassem os ecos do que aconteceu ali.

Logo, vocês desaparecem de vista, engolidos pelo caos da paisagem.

Grupo Três:

Posicionados no portão principal do laboratório, vocês se preparam para o pior. Armas improvisadas, ferramentas e qualquer coisa que possam usar para defender o local estão em mãos. Há tensão no ar, um silêncio incômodo que só é quebrado pelo som do vento atravessando as grades enferrujadas. Cada um de vocês observa os arredores, atentos a qualquer sinal de aproximação hostil. Vocês sabem que são a última linha de defesa, prontos para resistir se algo der errado.

Grupo Um:

A missão mais perigosa é de vocês. O palácio é o centro do poder de *0 GR4ND3*, uma fortaleza que se ergue como um lembrete imponente da opressão. Vocês avançam com cautela, cientes de que estão entrando no território inimigo. Cada ruína ao longo do caminho parece um esconderijo em potencial para vigias ou armadilhas.

Ao longe, o palácio se destaca contra o céu, suas torres perfurando a paisagem como dentes de ferro. A jornada será longa e repleta de incertezas, mas cada passo é movido pela determinação de derrubar quem colocou o mundo nesse caos.

Vocês seguem em direção ao palácio, movendo-se pelas ruas desertas, agora ecoando o som distante de máquinas do governo em patrulha. O edifício, com suas paredes de concreto e torres metálicas, se ergue como um símbolo opressor de tudo que o GR4ND3 representa. Cada passo é uma lembrança do peso da missão que carregam.

Após horas de infiltração cuidadosa, vocês alcançam a sala de transmissão. É um espaço frio, com máquinas antigas piscando em um silêncio quase reverente. Enquanto um de vocês prepara a mensagem, outros vigiam ansiosamente a entrada, cientes de que o tempo é limitado.

A transmissão é feita:

"Cidadãos, escutem! Encontramos a cura. Ela será distribuída. Não acreditem nas mentiras do GR4ND3. Eles tentaram impedir essa descoberta, mas nós resistimos. Estamos lutando por todos vocês."

A mensagem termina com um grito de esperança, mas o barulho de botas ecoando no corredor anuncia a chegada dos guardas. Vocês mal têm tempo de destruir parte do equipamento antes de escapar pelas passagens de manutenção. O palácio agora sabe que vocês estão aqui — e vocês sabem que não haverá misericórdia.

Enquanto isso, o **segundo grupo** trabalha freneticamente no laboratório improvisado. Os maquinários criados anteriormente estão em pleno funcionamento, produzindo as doses da cura que finalmente trarão esperança para os infectados. As primeiras pessoas começam a chegar — sobreviventes desesperados, buscando ajuda.

Com agulhas e seringas improvisadas, vocês aplicam as doses enquanto explicam como utilizá-las. Um mapa da região é marcado com pontos de distribuição, e alguns moradores corajosos são treinados rapidamente para levar as doses aos outros distritos.

O processo, no entanto, é interrompido por uma explosão distante. As forças do GR4ND3 se aproximam, e o tempo para concluir a missão está se esgotando. Vocês trabalham com uma precisão quase sobre-humana, determinados a distribuir o máximo possível antes que a segurança seja comprometida.

Posicionados no portão principal, o **terceiro grupo** enfrenta o peso de sua responsabilidade. O som das explosões e os passos apressados dos sobreviventes criam um cenário caótico. Vocês veem a aproximação de figuras estranhas ao longe — algumas infectadas, outras claramente ligadas ao GR4ND3.

Um confronto é inevitável. Usando armadilhas improvisadas, barricadas e suas próprias habilidades, vocês conseguem repelir a primeira onda de inimigos. Mas a luta cobra um preço: parte do portão é destruída, e um dos membros do grupo é gravemente ferido.

Quando conseguem estabilizar a situação, vocês recebem um chamado urgente do interior do laboratório: algo deu errado.

O fogo consome o palácio rapidamente, suas chamas iluminando a noite e cobrindo o horizonte com uma fumaça negra. O grupo, exausto e sujo de fuligem, assiste em silêncio enquanto a estrutura desaba sob o peso de sua própria destruição. Eles conseguiram a

transmissão, mas o preço pago por isso ainda não estava claro — até que perceberam a ausência de Kaliope.

Um calafrio percorre o grupo quando, um a um, percebem que ela não está entre eles. As memórias voltam em flashes: sua determinação enquanto ajustava os sistemas da transmissão, sua insistência em garantir que tudo fosse perfeito, o momento em que ela ficou para trás.

"Ela... ela estava lá dentro," Turi diz, quebrando o silêncio com uma voz trêmula. Os olhares se cruzam, e a verdade é inevitável. Não houve erro; foi um sacrifício.

O caminho de volta ao laboratório é pesado, o silêncio entre eles apenas interrompido pelo eco distante de explosões e a movimentação da resistência. Quando chegam ao portão, os outros grupos os esperam ansiosos, esperanças renovadas pela missão que parecia ter sido bem-sucedida.

Mas o olhar nos rostos do Grupo Um é suficiente para apagar qualquer celebração.

“Kaliope...” começa um deles, mas as palavras parecem pesadas demais para sair. Eles respiram fundo, e então explicam tudo: a transmissão, o caos da fuga, e como Kaliope ficou para trás.

A notícia cai como uma pedra no coração de todos. Algumas pessoas caem de joelhos, outras apertam os punhos com raiva, e há aquelas que simplesmente não conseguem acreditar. Ela não era apenas uma líder; era o símbolo de toda uma luta, a pessoa que os guiou em meio à escuridão.

"Ela sabia o que estava fazendo," diz Toni com a voz embargada, mas firme. "Ela nos deu a chance de mudar tudo. E agora... não podemos desperdiçar isso."

O silêncio que segue não é de desespero, mas de determinação. Kaliope não está mais entre eles, mas seu legado e sacrifício agora se tornam a força que os impulsiona a continuar.

Alguém ergue um pequeno pedaço de papel que ela sempre carregava, com as palavras que costumava repetir para o grupo:

"Mesmo em ruínas, um novo mundo pode nascer. Mas só se tivermos coragem de lutar por ele."

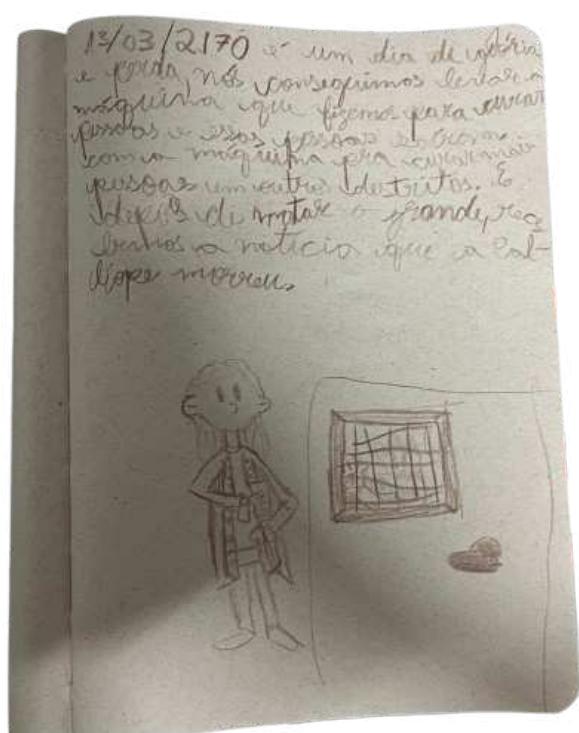
Todos se levantam. Há lágrimas, há raiva, mas, acima de tudo, há propósito. Kaliope se foi, mas o que ela começou viverá em cada passo que dão adiante. Eles se preparam para o próximo movimento, porque a luta está longe de terminar — e agora, mais do que nunca, eles lutam em nome dela.

Finalizar é sempre um desafio. Não esperava que houvesse a morte de alguém do grupo, mas o jogo é imprevisível. Quando Turi, Toni e Anakin saíram do palácio, não citaram o nome de Kaliope, então como mestra, entendi que ela não estaria junto ao grupo. Como mestra, era o que foi justo de se fazer, já que ela não havia sido mencionada. Por mais que as crianças tentassem negociar para repetir a ação, mantive a decisão, e elas compreenderam que, mesmo desejando agir de outra forma, precisariam seguir daquela maneira, pois esse era o jogo.

O olhar de M.F. e I.V. ao assistirem a narração do momento em que a morte de Kaliope é anunciada foi de decepção, o de O., I.S. e C. foi de desespero. Como esqueceram quem os ajudou? Por que ninguém ficou com ela na sala de controle? Esse era o jogo.

Ao fim da minha última palavra, OFF, houveram olhos que se encheram de lágrimas, silêncio, sorrisos amarelos e em seguida um: acabou?

Figura 156 - Registro escrito 25



Pedi que escrevessem sobre o último episódio antes de nos despedirmos, alguns registros:

I.S. escreveu:

“13/03/2170

É um dia de glória e perda. Nós conseguimos levar a máquina que fizemos para curar pessoas e essas pessoas saíram com a máquina para curar mais pessoas em outros distritos. E depois de matar o grande, recebemos a notícia que Kaliope morreu.”

Figura 157 - Registro escrito 26

O. escreveu:

“13/03/2170

Eu fiquei triste, mas não tanto, pois foi por um bem melhor, e todos nós moramos em uma mansão juntos.”

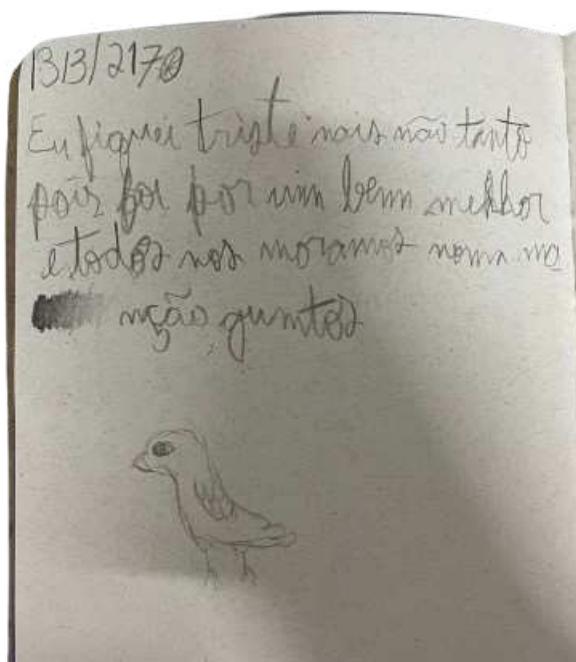
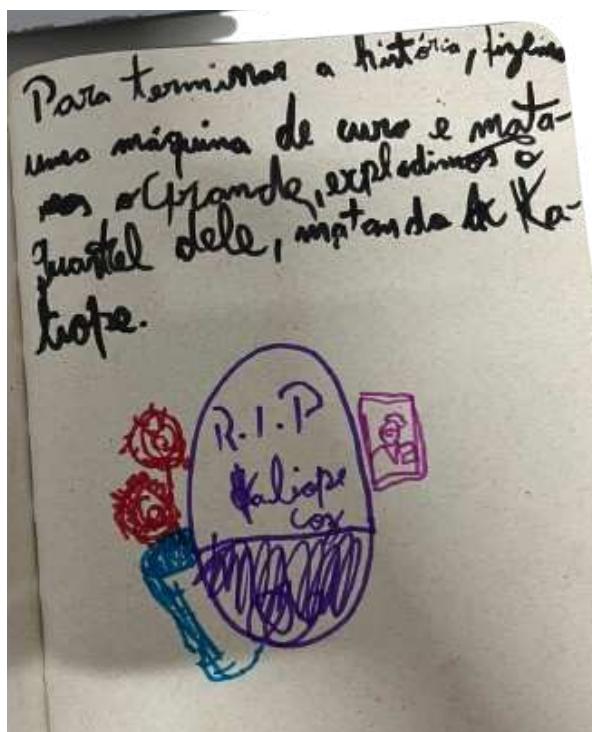


Figura 158 - Registro escrito 27



C. escreveu:

“Para terminar a história, fizemos uma máquina de cura e matamos o grande, explodimos o quartel dele, matando Kaliope.”

O mar estava agitado, os filhotes de baleia que brincavam no fundo subiam em direção à superfície, pois tinham que respirar. Suas barbatanas se moviam com força e velocidade, impulsionando-os para cima, até que o ar enchesse seus pulmões e um jato de água fosse expelido pelo espiráculo, como fogos de artifício estourando no céu, anunciando o começo do fim. Assim como no início dos nossos encontros, quando o primeiro e sonoro **ON** era declarado por mim para sinalizar o início do jogo, agora, as crianças ouviram o nosso último e definitivo... **OFF**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O SOPRO NA SUPERFÍCIE.

Este trabalho buscou investigar os paralelos e conexões entre Drama e RPG, buscando compreender como os conceitos e mecanismos de regras se organizavam separadamente e se misturavam quando em relação ao pré-texto da narrativa usada. Ao longo desta dissertação, foram explorados diferentes conceitos e perspectivas que contribuíram para a construção de uma narrativa processual, característica da abordagem do Drama.

Ao revisitar os paralelos apresentados até aqui, surgem novas reflexões. A prática de mesclar Drama e RPG de mesa, em muitos momentos, me levou a questionar se, na verdade, ela não estaria se transformando em algo mais próximo de um LARP (Live Action Role-Playing), abordado de forma mais intensa no capítulo IV. Essa dúvida se intensificou ao perceber que, apesar de trabalhar com uma narrativa criada a partir de regras, personagens e improvisações, a imersão física e performática característica do LARP parecia se aproximar do que acontecia nos processos de 2.170. No entanto, ao refletir mais profundamente sobre a experiência, chego à conclusão de que, embora existam semelhanças, não podemos considerá-la completamente como um LARP. Ela está mais próxima disso do que do tradicional RPG de mesa, especialmente no que diz respeito à maneira como as crianças se envolveram fisicamente com a narrativa e com as escolhas de seus personagens.

Entretanto, é importante frisar que, embora compartilhem algumas características, como a imersão e o desenvolvimento de personagens por meio da experiência vivida, o Drama e o LARP ainda possuem essências bem distintas. O Drama, enquanto abordagem, não é apenas sobre a representação física ou a interpretação no momento, mas sobre o processo de criação compartilhada, já o LARP, pode parecer mais uma experiência de imersão focada no aspecto performático da vivência da personagem em tempo real, com menos ênfase no processo colaborativo de criação. Ao final, comprehendo que, mesmo quando essas práticas se cruzam, elas permanecem fiéis a suas próprias naturezas: o Drama, com seu papel fundamental na mediação pedagógica e na construção de experiências reflexivas; o LARP, mais voltado para a performance e a imersão física.

Também reflito até que ponto essa fusão entre “isso é Drama ou RPG” moldou minha experiência como mestra/mediadora no processo de 2.170? Pensando que, em certos momentos, me afastei do posicionamento de professora-personagem para viver a personagem Kaliope de forma íntegra junto aos outros jogadores, e em outros momentos, afastei-me da personagem para assumir a posição de mestra. Essa alternância entre os papéis, hora imersiva

e performática, hora técnica e reflexiva, foi um processo constante de ajuste. Como mestra, minha função era de mediar as interações, manter o ritmo do jogo e garantir que as regras e os desafios fossem respeitados, o que exigia um afastamento da personagem e um distanciamento da narrativa para atuar de forma mais estratégica. Porém, em outros momentos, mergulhei na personagem, deixando as convenções do papel de "mestra" de lado para compartilhar com as crianças a experiência da narrativa, interpretando com elas as situações e os dilemas do jogo.

Essa fusão de funções, embora pareça gerar ambiguidade, acabou sendo um ponto de aprendizado, pois me permitiu explorar diferentes dimensões da minha prática e refletir sobre como esses papéis podem se entrelaçar e coexistir de maneiras que, embora desconcertantes, geram novas possibilidades de ensino e envolvimento. Ao longo de toda a experiência, fui desafiada a repensar constantemente meu papel como mestra, não apenas como mediadora do processo, mas como co-participante da narrativa que se desenrolava. A alternância entre me afastar da personagem para assumir uma postura de mestra, e mergulhar na vivência da personagem para estar no mesmo nível que as crianças, me levou a repensar a própria concepção de autoridade e de orientação, pois à medida que me permiti viver a personagem Kaliope junto aos jogadores, houve um enfraquecimento das barreiras entre o "mestre" e o "jogador", criando uma relação mais horizontal, onde os papéis se confundiam, mas de certa forma, se complementavam.

Esse processo de transição constante entre a mestra e a personagem foi muito interessante para mim, pois ao viver a personagem, senti que minha autoridade não vinha mais do controle ou da distância, mas da capacidade de me inserir no jogo de forma a conseguir me conectar com as crianças jogadoras, porém em alguns momentos ainda era necessário me afastar para a função mais estratégica; era preciso planejar, observar e garantir que o processo estivesse sendo conduzido de acordo com o pré-texto apresentado inicialmente. Mas mesmo nesses momentos de distanciamento, havia uma conexão visceral com as experiências das crianças, que permeava todas as minhas ações e decisões. Essa vivência me ensinou que, para ser uma boa mestra, não é necessário estar sempre no controle ou acima da narrativa. Muitas vezes, estar ao lado dos jogadores, vivendo as mesmas experiências, cria espaço para uma conexão mais intensa, confiança e abertura no jogo.

Como apontado na introdução, o problema que norteou esta pesquisa foi investigar como as crianças se apropriaram das propostas resultantes da associação entre Drama e RPG, na busca de compreender se esta mistura poderia gerar uma participação ativa das crianças envolvidas no processo de Drama proposto nesta pesquisa. Durante a escrita desta dissertação,

procurei analisar como cada criança interagiu com as atividades propostas e, a partir dessa análise, foi possível perceber que essa combinação não apenas favoreceu a participação ativa, mas também criou um campo de experimentação significativo, no qual as crianças puderam se sentir pertencentes de forma gradativa, a cada episódio/partida que acontecia. Nossos encontros eram um espaço onde as crianças podiam fazer suas escolhas, moldar seus caminhos do processo, e se entregarem em suas interpretações, se dedicando a um processo que foi proposto por mim, mas que foi abraçado por todas.

Essa apropriação, por parte das crianças, evidencia o potencial da abordagem do Drama em instigar a autonomia criativa, o engajamento emocional e a construção de um espaço colaborativo no qual todos os participantes se tornam coautores da experiência. A alternância entre os momentos de imersão no universo fictício e os momentos de reflexão crítica possibilitou ainda a exploração de diferentes perspectivas, habilidades e sentidos de pertencimento, fundamentais para o fortalecimento do processo.

A problemática inicial se desdobrou em duas perguntas centrais da pesquisa, que ainda ecoam neste momento de fechamento: **como as crianças enfrentaram os desafios propostos e utilizaram o pensamento crítico e analítico para solucionar problemas, tanto individualmente quanto em grupo? E como elas se apropriaram das propostas e, a partir disso, recriaram e inventaram novas estratégias de jogo?** Essas questões atravessaram toda a experiência, revelando-se nas escolhas narrativas, nas interações e nos planos traçados coletivamente.

As crianças demonstraram, ao longo do processo, uma capacidade notável de articular pensamento crítico e analítico à medida que avançavam pelos desafios propostos. O uso do RPG, associado ao Drama, proporcionou um contexto dinâmico e estimulante que exigiu delas um olhar atento para os problemas apresentados, convidando-as a avaliar possibilidades, antecipar consequências e tomar decisões fundamentadas. Esse movimento oscilou entre a reflexão individual, quando cada criança pôde imaginar suas ações dentro da narrativa, e a negociação coletiva, em que o diálogo e a colaboração foram fundamentais para a construção conjunta de soluções criativas e funcionais.

Além disso, o processo evidenciou que a apropriação das propostas pelas crianças não se limitou à reprodução das regras ou das circunstâncias iniciais do jogo/narrativa. Elas assumiram um papel de coautoras, recriando os contextos e inventando novas estratégias que potencializaram o desenvolvimento do jogo, como, por exemplo, quando O. inventou um modo de falar com os erráticos, assim, fazendo uma nova descoberta como cientista dentro da narrativa. Essas reinvenções surgiam das interações vivenciadas, seja na improvisação de

caminhos narrativos, na adaptação de regras para atender às necessidades do grupo ou na criação de personagens e planos de ação que transcendiam as expectativas iniciais. Tais movimentos reforçaram a natureza flexível e aberta da associação entre Drama e RPG, permitindo que a experiência fosse moldada não apenas pela mestra, mas principalmente pelas contribuições ativas e inventivas das crianças.

Esse engajamento revela como o jogo, mediado pelo Drama, foi capaz de abrir espaços para a autonomia das crianças, elementos fundamentais para processos pedagógicos que respeitam e valorizam suas vozes. O enfrentamento de desafios e a reinvenção das propostas atestam o potencial dessa abordagem em fomentar habilidades críticas e colaborativas, promovendo uma experiência que vai além da simples execução de tarefas, estimulando o pensamento reflexivo. Ao longo deste processo de Drama e RPG, ficou claro que o reconhecimento da singularidade de cada criança não é apenas uma abordagem ética, mas uma estratégia pedagógica essencial para a criação de um ambiente de escuta. Cada uma delas trouxe algo único, seja nas escolhas de seus personagens, nas decisões tomadas durante o jogo ou nas soluções criativas para os desafios propostos.

Esse envolvimento ativo gerou um impacto profundo tanto nas crianças quanto em minha prática artística pedagógica.

O sentimento de (con)fusão permeou o processo, levantando novas possibilidades e camadas na construção de nossa narrativa compartilhada. A partir dessa experiência, percebo que a mistura entre as práticas não apenas oferece uma linguagem híbrida para narrar, mas também criou um espaço de ambiguidade em que as fronteiras entre personagem e jogador, entre atuação e experiência, tornam-se menos definidas.

Esse território incerto se apresentou como uma força transformadora para o jogo, permitindo que tanto eu quanto as crianças mergulhássemos em dois mares, onde o papel assumido se mistura com a experiência vivida. No processo de 2.170, essa (con)fusão parece ter convidado as crianças para uma imersão mais profunda, na qual estávamos simultaneamente atuando, experienciando e refletindo sobre o mundo que criávamos. Essa constante troca e adaptação fortaleceu o vínculo entre nós, mostrando como a junção do Drama e do RPG pode criar uma experiência compartilhada, em que cada um, a seu modo, contribui para o desenvolvimento do processo e da história.

Embora a experiência apresentada tenha demonstrado um grande potencial na integração entre Drama e RPG, é importante refletir sobre os desafios enfrentados ao longo dessa trajetória. Um dos primeiros desafios foi a formação do grupo. Estive com cinco crianças, algumas das quais eu já conhecia previamente, e essa familiaridade inicial, embora

positiva em alguns aspectos, não foi suficiente para garantir uma dinâmica de grupo coesa logo no início. Houve um período de adaptação em que precisei trabalhar com cuidado para que cada criança se sentisse confortável, e para que o grupo começasse a interagir de maneira harmoniosa. Construir um senso de pertencimento e cooperação entre elas demandou tempo, escuta e uma constante observação dos vínculos que se estabeleciam.

Além disso, o espaço escolhido para realizar essa experiência trouxe suas próprias dificuldades. Por ser um ambiente aberto, com uma grande amplitude física, ele ofereceu liberdade e expansão para a narrativa, mas também trouxe uma série de estímulos externos que competiram com o foco das crianças. Sons, movimentos, elementos visuais e até mesmo o convite natural ao deslocamento tornaram desafiador manter a atenção delas na história em desenvolvimento. Trabalhar nesse contexto exigiu de mim uma atenção redobrada e a busca por estratégias que mantivessem o engajamento na narrativa proposta, sem restringir a vivência do espaço.

Outro aspecto que se mostrou desafiador foi a condução de uma narrativa ficcional aberta, característica tão essencial ao RPG. A liberdade oferecida às crianças para que pudessem contribuir com a construção da história e tomar decisões criativas trouxe momentos extremamente ricos, mas também me colocou diante da necessidade de equilibrar essa liberdade com a coesão da narrativa. Enquanto mestra por vezes era necessário ponderar as escolhas do grupo e encontrar formas de manter o fio condutor da narrativa sem impor limites rígidos. Houve momentos em que as crianças pareciam querer escapar da trama principal ou explorar caminhos, que por mais que fossem interessantes, sairiam muito do que era proposto inicialmente, e ali residia o desafio: permitir que a imaginação fluísse, mas, ao mesmo tempo, evitar que a narrativa se fragmentasse a ponto de se perder.

Um dos desafios mais complexos, foi respeitar as duas abordagens utilizadas – o Drama e o RPG – e encontrar maneiras de integrá-las sem descaracterizar nenhuma delas. Juntar essas duas linguagens em um único jogo, de forma que se complementassem e não competissem entre si, foi um exercício constante de equilíbrio e adaptação. Era necessário que as crianças percebessem e vivenciassem o potencial de cada uma, compreendendo suas nuances e contribuições para a experiência geral. Esse diálogo entre Drama e RPG foi desafiador, mas também abriu caminhos interessantes para explorar os limites e as potências de ambas as abordagens.

Com base nos aprendizados e nos desafios dessa experiência, acredito que um próximo passo importante seria expandir essa proposta para um contexto com mais crianças, possivelmente em um ambiente escolar de educação formal. Realizar essa prática em grupos

maiores traria novas questões, como a gestão do engajamento coletivo, a diversidade de ritmos e participações, além das dinâmicas próprias de um espaço formal de ensino. Trabalhar com um grupo mais numeroso demandaria ainda mais organização e sensibilidade para manter a escuta ativa, o envolvimento de todos e a fluidez da narrativa. No entanto, é um desafio que considero necessário, pois apenas vivendo essa experiência será possível compreender de maneira mais profunda as adaptações que podem ser feitas e os caminhos necessários para tornar viável essa abordagem em diferentes contextos educacionais.

O campo de Drama e RPG na educação oferece um vasto potencial para novas explorações e experimentações pedagógicas. A pesquisa realizada até aqui serve como um ponto de partida, mas há inúmeras possibilidades para expandir e aprofundar essa prática em contextos variados. Como por exemplo, a **formação contínua dos(das) Condutores(as)**, como professores(as) e facilitadores(as), é um aspecto crucial para essa prática. Acredito que os(as) mediadores(as) devem ser capazes de alternar entre os papéis de "mestra", , "professor-personagem" e "participante" da narrativa, o que exige uma formação especializada. Uma linha de pesquisa futura poderia se dedicar a investigar como formar mediadores de forma contínua e especializada, garantindo que o Drama e RPG sejam praticados de maneira significativa, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.

O uso de Drama e RPG na educação não apenas oferece uma prática pedagógica alternativa, mas também tem o potencial de transformar a forma como abordamos o ensino e a aprendizagem. A expansão dessas metodologias pode contribuir para uma educação mais dinâmica, inclusiva e criativa, em que possamos olhar as crianças como seres curiosos e oferecer a elas processos de investigações de qualidade.

Como disse anteriormente, as finalizações são difíceis para mim... os inícios também, as metades costumam ser confusas de certa forma, o que significa que nunca estive seca e quentinha na areia, faz tempo que sou água transbordando e caldos violentos gelados e salgados, porém, algumas de minhas águas encontraram a areia finalmente e depois de alguns anos me dedicando a este trabalho, é o momento finalizá-lo aqui... então, pelo menos por enquanto, descanso na areia quente (e incomoda, devo dizer, nunca gostei dessa sensação esquisita de areia em contato com a pele.), exausta, mas orgulhosa de ter me encontrado com espécies tão raras no fundo dos oceanos por onde mergulhei.

INTERLÚDIO N° 4 - Eu Plâncton.

As jubartes conseguem comer cerca de três mil quilos de plâncton por dia, utilizando a técnica de filtração: nadam com a boca aberta, engolindo grandes volumes de água, e depois filtram o alimento com a ajuda das barbatanas. Três mil quilos de seres quase microscópicos engolidos de uma só vez. Três mil quilos de organismos que não são um ser único, mas um conjunto imenso e vivo formando o plâncton. Organismos que poderiam ter se transformado em outros seres – peixes, caranguejos, medusas – mas que, no início da vida, ainda eram apenas plânctons. O que as jubartes não sabem é que, embora estejam no topo do oceano, sua sobrevivência depende deles – os seres mais pequenos, a base de tudo.

Os plânctons, além de brilharem no escuro (o que é muito legal), produzem toneladas de oxigênio – entre 50% e 80% do oxigênio da atmosfera – mais até do que a floresta amazônica. Isso acontece porque o fitoplâncton realiza fotossíntese: utiliza a luz solar para converter dióxido de carbono e água em oxigênio. É por causa deles que consegui finalizar esta pesquisa hoje. É por causa deles que as jubartes conseguem mergulhar tão profundamente.

A diferença entre nós é que eu sei disso. E as jubartes, não.

O plâncton se divide em tipos. Alguns se alimentam do que produzem, outros devoram seus semelhantes, menores e mais frágeis. Enquanto isso, as baleias comem todos eles.

A procura por semelhanças me faz questionar: sou humana, baleia ou plâncton?

Passei tanto tempo sendo uma baleia para, no final, concluir que talvez eu seja um conjunto de organismos no auge da minha bioluminescência, entrando em contato com o oxigênio e emitindo minha luz forte para o mundo, simplesmente porque eu gostaria de ser brilhante e oferecer oxigênio ao mundo seria apenas um detalhe.

Apesar disso, eu também seria facilmente engolida por uma jubarte que vive sua melhor vida – a quem alimento, mantendo-a viva.

Dentro dela, eu brilharia, mesmo presa em seu estômago gigantesco.

Apesar de gostar da ideia de me arriscar nas profundezas como as jubartes, percebo que os plânctons não se arriscam, por que eles já nascem lá no fundo, esbravejando o fundo do mar. No fim, são seres tão simples, e extremamente valiosos.

Mas talvez tudo isso seja só uma ideia tola, porque, possivelmente, plânctons não sentem nada. Apesar de serem incríveis. E eu sinto muito, como as baleias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOSHI, Roberta Luchini. *Mantle of the Expert (MoE) e o uso das tecnologias digitais na escola – uma experiência inglesa*. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). *Cultura digital v. 1: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar*. Curitiba: Bagai, 2024. p. 112-126.

BOWELL, Pamela; HEAP, Brian S. *Planning process drama: enriching teaching and learning*. 2. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.

BOWMAN, Sarah Lynne. *Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review*. [s.n.], [s.d.].

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo:HUCITEC EDITORA, 2012.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann, 1995.

KAMM, Björn-Ole; BECKER, Julia. *Live-Action Roleplay: or the Performance of Realities*. In: KANEDA, T. et al. (Org.). *Simulation and Gaming in the Network Society*. Cham: Springer, 2017. p. 36-52. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00092-017-1499-1>

MONTES, Filipe de Souza; PERANI, Letícia. **Metagame: um possível tema para análise de jogos competitivos**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES, 2016, São Paulo. 2016. p. 710-713.

NEELANDS, Jonathan; GOODE, Tony. *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

O'NEILL, Cecily (Org.). *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*. Abingdon: Routledge, 2015.

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

PETERSON, Jon. *Playing at the World: A History of Simulating Wars, People, and Fantastic Adventures, from Chess to Role-Playing Games*. 2. ed. 2012.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que drama é esse? Práticas teatrais na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2021.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2024.

SARTURI, André. **Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o Roleplaying Game e o Process Drama.** 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2012.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido.** 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

WIZARDS OF THE COAST LLC. **Livro do Jogador.** 5. ed. São Paulo: Galápagos Jogos, 2020.

FALCÃO, Luiz. **LIVE! Live Action Roleplaying: um guia prático para LARP.** 2. ed. fev. 2013.

MENEGAZ, Wellington. **Perspectivas do Drama no Brasil.** *Ouvirouver*, v. 16, n. 2, p. 363-374, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/58040/31163>. Acesso em: 23 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>

JANIASKI, Flávia; PEROBELLI, Mariene; MENEGAZ, Wellington. **Drama através do espelho: processos artísticos e pedagógicos em ambiente digital.** Jundiaí: Paco Editorial, 2023

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS (SITES):

JEEPEN. *Bleed.* Disponível em: https://jeepen-org.translate.goog/dict/index.html?_x_tr_sl=pt&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=wapp#bleed. Acesso em: 23 jan. 2025.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS:

HEATHCOTE, Dorothy. *The Rules of Mantle of the Expert*. Disponibilizado por MAT UK. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ds3SAqt1O9U&t=264s>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HEATHCOTE, Dorothy. *First Steps into Mantle*. Disponibilizado por MAT UK. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=D6b-4Yp-W74&t=13s&pp=2AENkAIBygUmZG9yb3RoeSBoZWF0aGNvdGUgbWFudGxIIG9mIHRoZSBleHBlcnQ%3D>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HEATHCOTE, Dorothy. *Dorothy Heathcote on Mantle of the Expert – interviewed by Gavin Bolton*. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=beP_rSdbKsM&t=1178s. Acesso em: 23 jan. 2025. Disponibilizado por MAT UK.

HEATHCOTE, Dorothy. *Dorothy Heathcote: Setting up the "Shoe Factory"*. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=05Bp1Ni8Ogg&t=267s>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HEATHCOTE, Dorothy. *"Sanctuary": The Origins of Mantle of the Expert*. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=nhwCYHkTNcY&t=762s>. Acesso em: 23 jan. 2025.

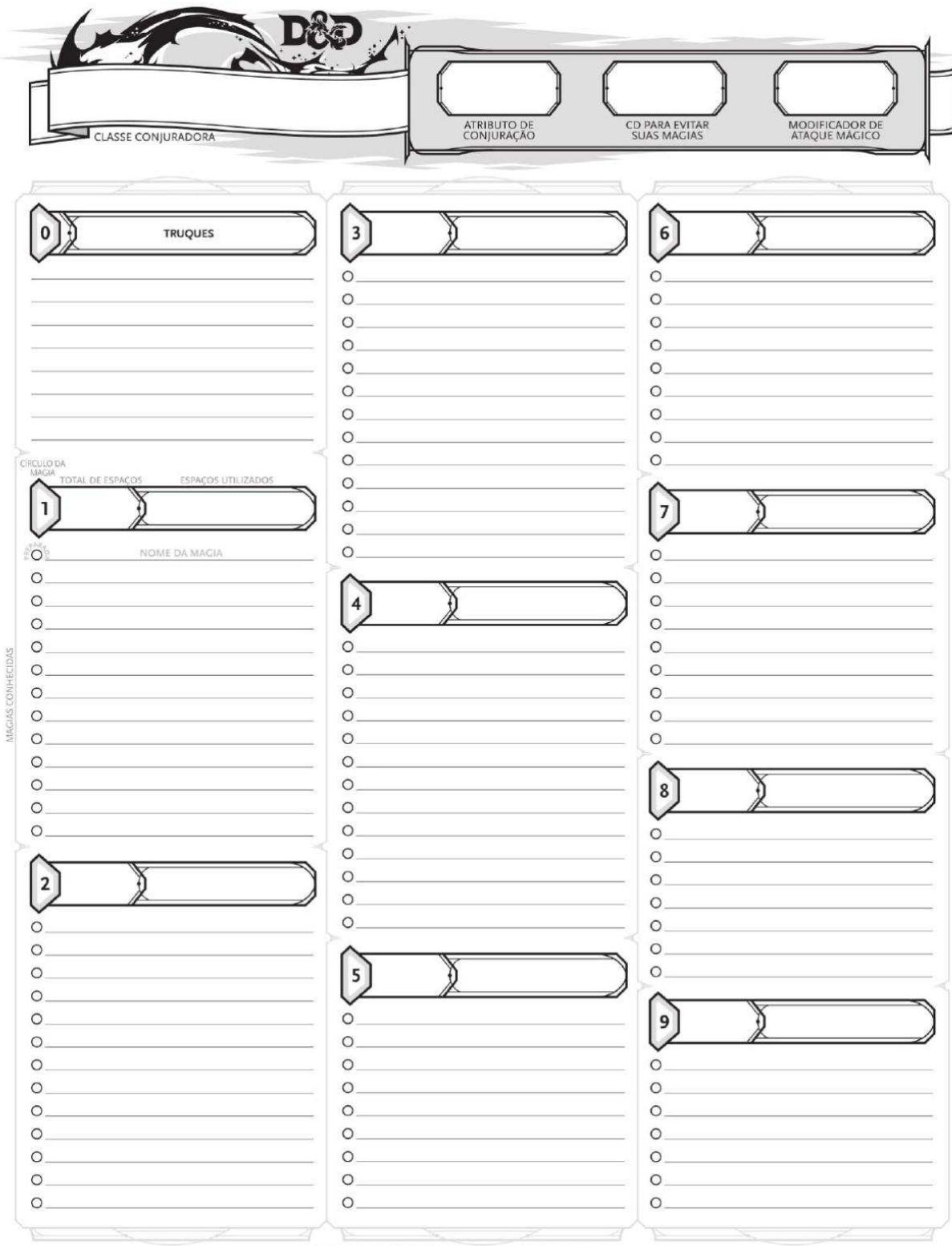
HEATHCOTE, Dorothy. *Short Introduction to Mantle of the Expert*. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=4UchqQFym68&pp=ygUmZG9yb3RoeSBoZWF0aGNvdGUgbWFudGxIIG9mIHRoZSBleHBlcnQ%3D>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HEATHCOTE, Dorothy. *"Why do things have to change?"*. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=vdZUIYwgu5M&pp=ygUmZG9yb3RoeSBoZWF0aGNvdGUgbWFudGxIIG9mIHRoZSBleHBlcnQ%3D>. Acesso em: 23 jan. 2025.

APÊNDICE:

D&D		
NOME DO PERSONAGEM	IDADE	ALTURA
	COR DOS OLHOS	COR DA PELE
	PESO	COR DO CABELO
APARÊNCIA DO PERSONAGEM	ALIADOS & ORGANIZAÇÕES	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> NOME  SÍMBOLO </div>	
HISTÓRIA DO PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS E TALENTOS ADICIONAIS	
	TESOUROS	

TM & © 2019 Wizards of the Coast LLC. É permitida a cópia desta planilha para uso pessoal.



TM & © 2019 Wizards of the Coast LLC. É permitida a cópia desta planilha para uso pessoal.