



**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB**

**Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL**

**SANDRO AUGUSTO DA SILVA CERQUEIRA JUNIOR**

**Relatório final do produto: Independência é liberdade? Escravidão, liberdade e  
resistência na independência da Bahia**

Cachoeira

2018

**SANDRO AUGUSTO DA SILVA CERQUEIRA JUNIOR**

**Relatório final do produto: Independência é liberdade? Escravidão, liberdade e  
resistência na independência da Bahia**

Defesa do relatório final de produto de  
Curso do Programa de Mestrado  
Profissional em História da África, da  
Diáspora e dos Povos Indígenas do Centro  
de Artes, Humanidades e Letras da  
Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia. Orientador: Prof. Dr.º Sergio  
Armando Diniz Guerra Filho. Coorientador:  
Prof.º Dr.º Gabriel da Costa Ávila

Cachoeira

2018

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

C416i Cerqueira Junior, Sandro Augusto da Silva  
Independência é liberdade? escravidão, liberdade e  
resistência na Independência da Bahia / Sandro Augusto da  
Silva Cerqueira Junior. – Cachoeira, 2018.  
138 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.  
Coorientador: Prof. Dr. Gabriel da Costa Ávilla.  
Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-  
Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos  
Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,  
2018.

1. História - Estudo e ensino. 2. Bahia - Independência -  
História. 3. Educação. 4. Escravidão. I. Universidade Federal  
do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e  
Letras. Programa de Pós-Graduação em História da África, da  
Diáspora e dos Povos Indígenas. II. Título.

CDD: 907

Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

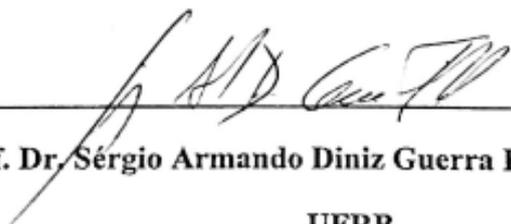
Sandro Augusto da Silva Cerqueira Júnior

**Independência é liberdade? Escravidão, liberdade e resistência na independência da Bahia**

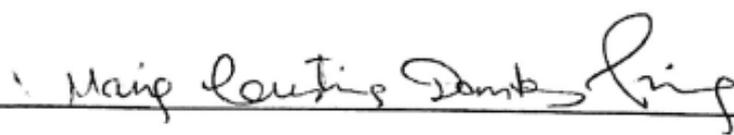
Relatório final apresentado ao Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do título de Mestre sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

Aprovado em 04/09/2018

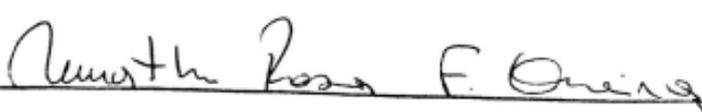
**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho - Orientador**

**UFRB**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina**

**UESB**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr.ª Martha Rosa Figueira de Queiroz**

**UFRB**

*Este trabalho é sangue, suor e lágrimas.  
Se muitas vezes eu pensei em desistir,  
desisti da desistência. Não por mim. Mas  
pelos amores que tenho: meus pais,  
meus irmãos e minha companheira*

## RESUMO

O presente relatório final tem o objetivo de apresentar uma discussão sobre os produtos paradidáticos interconectados: livro do jogador, livro do mestre e guia do professor intitulados “Independência é liberdade? Escravidão, liberdade e resistência na independência da Bahia”. O produto é objetivado para o ensino fundamental II e ensino médio e se configura como uma linguagem alternativa e promissora – tendo em vistas seus resultados em experiências anteriores - para abordagem de temas transversais a própria Independência da Bahia e cotidiano de escravizados, como resistência, liberdade e cidadania. O relatório se divide essencialmente em uma breve introdução do RPG e seu histórico; conceito e objetivos do produto; a experiência do PIBID como base e inspiração para a construção do jogo; referencial teórico; conceito, análise e comparação de materiais paradidáticos; análise conceitual da escravidão e discussão sobre identidade negra; Análise da estrutura dos livros.

**Palavras-chave:** RPG; Educação; História; Independência; Bahia; Escravidão; Jogo.

## ABSTRACT

The present final report aims to present a discussion on the interconnected paradises products: player's book, teacher's book and teacher's guide entitled "Independence is freedom? Slavery, freedom and resistance in the independence of Bahia ". The product is aimed at elementary education II and high school and is an alternative and promising language - taking into account its results in previous experiences - to approach cross-cutting themes of the Independence of Bahia itself and the daily life of the enslaved, such as resistance, freedom and citizenship. The report is essentially divided into a brief introduction to the RPG and its history; concept and objectives of the product; the PIBID experience as the basis and inspiration for the construction of the game; theoretical reference; concept, analysis and comparison of paradidático materials; conceptual analysis of slavery and discussion of black identity; Analysis of the structure of books.

**Keywords:** RPG; Education; History; Independence; Bahia; Slavery; Game.

## Sumário

Introdução .....	9
O lúdico como lugar de prazer na aprendizagem .....	12
RPG: história e conceito .....	17
A experiência no PIBID: inspiração e prática .....	19
Estrutura do jogo .....	24
Prelúdio.....	24
Sistema do jogo .....	24
Ficha de personagem .....	28
Espaço e tempo de realização das atividades .....	29
Dificuldades iniciais .....	30
Processos avaliativos no jogo .....	32
Testando o jogo .....	34
A narrativa do jogo .....	35
Atos.....	36
Análise de questionários: O antes e depois da experiência .....	48
O pós-jogo .....	49
Conceito e objetivos do produto.....	52
Referencial teórico.....	56
Ensino de História e RPG .....	60
Situações históricas para o jogo .....	65
Paradidáticos: conceito e análises .....	71
Análise de paradidáticos de História .....	73
A escravidão: uma análise conceitual.....	77
Considerações sobre a definição de escravidão: Paul Lovejoy .....	77

Os elementos constituintes da escravidão em Orlando Patterson versus o problema da generalidade do conceito escravo em Claude Meillasoux.....	83
A identidade negra.....	87
A construção do livro do jogador e do mestre.....	91
Contextualização do período .....	92
Básico do jogo .....	96
Sistema do jogo .....	97
Pontos de experiência e dinheiro.....	100
Divisão estrutural do jogo .....	101
Personagens .....	102
Diário de bordo e Glossário da Independência.....	103
Guia do professor .....	104
Conclusão .....	106
Referências .....	108
Apêndice.....	111
APÊNDICE A - Projeto de atividades do PIBID – História (UFRB/CAHL) - Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia - 2015 .....	112
<b>APÊNDICE B - Planejamento didático-pedagógico do RPG: Aventuras no Dois de Julho.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - Transcrição de entrevista com os alunos – RPG Aventuras no Dois de julho .....</b>	<b>126</b>
APÊNDICE D – Relatórios de observação - ROB.....	133

## Introdução

“Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.” (PEREIRA; GIACOMMONI, 2013, 2009, p. 18)

O presente relatório tem como objetivo apresentar o processo de construção os livros do jogo de RPG (Role Playing Game) **Independência é liberdade? Luta e cotidiano na província da Bahia**. O RPG é um gênero de jogo onde as pessoas se reúnem com o objetivo de vivenciar uma história que é contada pelo mestre do jogo e vivenciada pelas personagens através dos jogadores, as regras são estabelecidas pelo sistema do jogo e administradas pelo mestre. Na prática o RPG é um jogo de interpretação de personagens, em que é necessário agir de acordo com o perfil, a cultura e a personalidade da personagem e do contexto vivido. Os livros foram divididos em livro do jogador, livro do mestre e guia do professor.

O livro do jogador visa orientar ao estudante que atuará como jogador em relação as regras, conteúdos iniciais, fichas a serem preenchidas (como a ficha de personagem e o diário de bordo por exemplo) e foi pedra base na construção desse projeto, ou seja, o livro de jogador serviu de referência para os livros do mestre e o guia do professor. Já o livro do mestre tem a função de orientar o aluno responsável por organizar o universo, a narrativa, a disciplina e as regras do jogo. O guia do professor tem o intuito de oferecer ao docente noções gerais do jogo, a especificidade dessa linguagem no ensino de história, propostas avaliativas e possibilidades de utilização do material em sala de aula. Em linhas gerais, a nossa expectativa é que os livros possam ser utilizados, inicialmente, em sala de aula por professores da disciplina de história e alunos do ensino médio e fundamental II.

A escolha inicial por um objeto que fosse jogo está ligada a duas situações: a minha trajetória pessoal e a experiência na sala de aula. O primeiro motivo se alicerça nas minhas experiências desde a infância com jogos eletrônicos principalmente. A sensação de fugir do real, de não sentir o tempo passar, de estar me divertindo e vivendo outras vidas, que não a minha, me deixava animado, feliz, tenso e propício para as mais diversas formas de aprendizagens. Acabei percebendo, já na academia, através de leituras e outras formas de apreensão de conhecimento, que as brincadeiras também estimulavam várias formas e

conteúdos de aprendizagem, principalmente aquelas realizada à luz da interação com outras pessoas, reforçando a teoria de Vygotskiana de ZDP (zona de desenvolvimento proximal).

Por outro lado, as minhas experiências durante e após a graduação, em sala de aula, me mostraram o que já era há muito discutido: o desprazer e desinteresse provocado pela escola. Desde então esse dessabor dos estudantes com a sala de aula me incomoda profundamente. Ainda na graduação, dentro do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e dos estágios obrigatórios, comecei a imaginar e aplicar formas em que o lúdico, as interações humanas e o constante diálogo e debate fossem, de fato, manifestadas em sala de aula. Obtive, particularmente, um sucesso parcial nos estágios obrigatórios e no meu período de professor substituto também tive oportunidade de realizar experiências de atividades lúdicas em aulas regulares no Colégio Estadual de Cachoeira, no ensino médio como professor de História, Sociologia e Filosofia, no ano de 2016. Contudo, o meu maior êxito foi dentro do PIBID História na cidade de Cachoeira, especificamente com o jogo de RPG, também em 2016. Tratarei da experiência com o RPG no ensino público dentro do PIBID mais a frente e com mais detimento, pois foi este trabalho que semeou a produção para o meu TCC na graduação e para esta pesquisa no mestrado.

O motivo que me levou a linguagem de RPG foi o misto de curiosidade, vontade e acessibilidade de poder realizar algo extremamente desafiante. A curiosidade advinha do fato em que eu nunca tinha jogado o RPG mais tradicional, também chamado “RPG de mesa”. Principalmente pelo fato de que maior parte do público que praticava esse jogo tinha acesso a revistas e livros específicos, alguns em inglês, delineando um grupo com mais privilégios financeiros dos quais eu podia dispor na minha infância. Tive maior contato com o RPG virtual, em uma etapa da minha vida onde os computadores começaram a ser algo mais comum no cotidiano das famílias de baixa renda, que apresenta algumas semelhanças com o RPG de mesa, mas ainda assim são muito diferentes na experiência de jogo. O RPG virtual tem a história, a trama, as personagens, os desafios e a tensão, mas não contam com o principal, que ao meu ver é a liberdade da imaginação na produção da história, a possibilidade de ter várias possibilidades que só podem ser disponibilizadas pelo cérebro e criatividade humana. Dessa forma a curiosidade era de jogar, experimentar e testar um gênero de jogo que de certa forma se mostrava muito novo para mim.

A dimensão da acessibilidade do jogo é oriunda do fato de não precisar de computadores, internet ou uma tecnologia digital neste formato. É um jogo que precisa

somente dos livros de jogo, lápis, borracha, papel e alguns dados. Algo simples de se obter. Um jogo que pode ser aplicado em uma escola de grande porte em uma região metropolitana com todos os recursos possíveis ou também para uma escola de difícil acesso e de pequeno porte que não dispõe recursos mínimos para determinadas atividades.

Por outro lado, a importância deste tipo de trabalho reside em uma forma alternativa, mesmo que pontual, de aprendizagem histórica, para além da posição de aluno “espectador”, a proposta é que o estudante seja mais dinâmico, mais interativo no jogo, sujeito dentro do lúdico e do seu próprio conhecimento. Priorizamos assim o exercício de uma imaginação histórica, a qual entendemos como um processo de produção autônoma de imagens por parte do indivíduo que aprende dos processos, dos fatos e do cotidiano dos temas históricos. Essas imagens, nesse caso mais específico, são alimentadas pelas narrativas produzidas em grupo por mestres e jogadores. O prazer, a diversão, a tensão e a imersão no aprender com o jogar também é nosso objetivo, numa tentativa de desvincular “aprendizagem” de “sofrimento”.

## O lúdico como lugar de prazer na aprendizagem

O jogo no ensino de história surge como uma possibilidade lúdica e interativa dentro deste campo. Importante salientar que os livros não estão “concluídos” e talvez nunca estejam, pois o processo de criação do material mostrou que a sua feitura abre precedentes para muitas intervenções técnicas, estéticas e de conteúdo tendo em vista a complexidade do universo escolar e do próprio tema. As intervenções técnicas devem acontecer visando uma melhoria da diagramação e arranjo dos conteúdos nos livros, uma vez que, infelizmente, o trabalho foi realizado sem nenhum tipo de custeio específico para financiamento da pesquisa ou construção dos livros.

Atualmente a seriedade nas relações humanas, a teleologia do trabalho no capitalismo dentro das instituições primárias de formação do indivíduo, como família e escola principalmente, tem delineado na educação um perfil cada vez mais afastado da liberdade que deveria existir no ato de aprender. Aprender, desta forma, se torna algo fatigante, chato, monótono e muitas vezes sem sentido.

O ensino de História habitual não foge da monotonia, do fadamento e inexpressão. Obviamente que uma disciplina essencialmente narrativa e voltada para o passado, em uma sociedade que valoriza extremamente o presente, o aqui e o agora, haverá, mesmo que despreziosamente, muitas vezes, um afastamento sensível de tudo que é velho, antigo, “que já passou”. Alunos cada vez mais presenteístas, com recursos tecnológicos que facilitam acesso à informação e diluem cada vez mais as noções de tempo e espaço em que outrora eram tão estáveis (BITTENCOURT, 2006). Acesso à informação facilitada, mas que não é estimulada a ser problematizada, refletida e sentida. As informações são aceitas e conformadas em estruturas cognitivas cada vez menos investigativas. Sendo assim “A questão que fica é, portanto, como provocar encontros na aula de História, de modo que o gosto e o envolvimento por conteúdos tão distantes no tempo e no espaço possam permitir a aprendizagem?” (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 13)

No documentário Tarja Branca, lançado em 2014, dirigido por Cacau Rhoden, a discussão principal do filme gira em torno da brincadeira e do seu papel social e de contribuições positivas às estruturas cognitivas dos indivíduos. Essa constatação é feita não somente por pedagogos, educadores, psicanalistas e psicólogos, mas também por outros atores sociais como feirantes, atores, palhaços, artesãos, pedreiros e ícones de movimentos culturais

importantes, principalmente afro-brasileiros, o que reforça o seu caráter simples de aceitação a partir de observações e experiências. É possível ver, dentro do discurso mais especializado, que entende a brincadeira como uma expressão natural do ser humano, que os avanços feitos dentro de uma dimensão prazerosa de aprendizagem se apresentam mais eficientes e significativos do que na habitualidade do formal. Por outro lado, diversos membros da sociedade que aparecem no documentário também reconhecem aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades ainda na infância.

O jogo, o brincar, a brincadeira são elementos naturais da cultura humana. São formas de apreender a realidade, modificando-a constantemente com imaginação, criatividade e liberdade. Reforçando este aspecto natural do jogo, podemos evocar as contribuições de Huizinga em seu *Homo Ludens*.

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (HUZINGA, 2000, p. 5)

O jogo se apresenta maior parte das vezes como uma fuga do real. Mas esta fuga não se dá por completo, uma vez que o próprio jogo é uma manifestação da realidade. A experiência do PIBID, no ano de 2016, foi realizada e experimentada com adolescentes entre 13 e 14 anos, indivíduos em que “novas realidades” já urgem, tanto no mundo do trabalho, como na escola e família, sem contar a sua transição intensa da infância para a fase adulta, que se mostra complexa tanto num plano biológico como no sociocultural. Mas foi possível perceber que, uma vez dentro do jogo, estes adolescentes sentiram, viveram, imaginaram e gozaram de uma felicidade, de uma tensão e envolvimento inigualáveis. Desligaram-se deste mundo e foram para outro mundo, sem aspas e sem metáforas. Em nenhuma outra atividade do PIBID, entre mim, minhas parceiras de trabalho e estes alunos<sup>1</sup> isto pôde se perceber de forma tão acentuada.

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUZINGA, 2000, p. 11)

---

<sup>1</sup> Neste caso mais específico, em outras atividades, a colega Leila Maria (parceira de trabalho que colaborou na execução das atividades e do registro de informações e dados) não havia participado, sendo a principal colega de planejamento e execução das atividades anteriores de ensino de História a colega Larissa Regina.

As relações de aprendizagem cotidianas em espaços formais de aprendizagem, principalmente na escola, são permeadas de certa seriedade. Seriedade esta que, como foi apresentado no documentário anteriormente citado, não é, na maior parte das vezes, benéfica, uma vez que ela anula a criatividade e liberdade do aluno. A seriedade do ficar calado e escutar; a seriedade do ficar quieto; a seriedade de fazer o que se ordena e somente isto; a seriedade nas relações com colegas e professores. Uma seriedade que muitas vezes parece se opor antagonicamente a felicidade. Segundo o psicanalista Ricardo Goldenberg, um dos vários entrevistados no documentário *Tarja Branca*, a “(...) seriedade é ficar focado, levar os atos as suas últimas consequências que é o que a criança faz quando brinca.” Foi possível constatar ao longo desta experiência de RPG que foco, concentração, seriedade, dedicação e responsabilidade foram marcas indeléveis dos alunos. O que mais assusta, talvez, é que atualmente, cada vez mais cedo o brincar e jogar têm sido condenados, em troca de um amadurecimento muitas vezes prematuro que condiciona a vida adulta a negação de qualquer elemento lúdico, principalmente em espaços onde deveria haver seriedade, reforçando que o “certo” seja somente trabalhar, ganhar dinheiro, ter sucesso e reconhecimento, e que qualquer envolvimento com o ócio seja pura vadiagem ou “falta do que fazer”.

A relação de maior parte dos alunos com quem estabelecemos contato nas nossas experiências de sala de aula nos estágios e como profissional foi de rejeição a tradicional narrativa histórica construída em sala de aula. Aquela em que o educador apresenta a narrativa, os fatos, os nomes, os lugares, as datas e os aspectos que ele, enquanto detentor do conhecimento considera mais importante.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p.39)

Muitas vezes esta narrativa é cheia de um *reproduccionismo prático*<sup>2</sup> que facilita muito a vida do professor, mas que por outro lado, desestimula o estudante e muitas vezes o afasta

---

2 O conceito de reproduccionismo prático foi elaborado nas minhas anotações do estágio supervisionado I e II, onde foi possível constatar que, em busca muitas vezes de uma maior praticidade e facilidade, frente às adversidades da escola e da sala de aula (como salas abarrotadas de alunos, carga horária estourada, falta de

de qualquer avanço significativo com relação ao conteúdo, as competências e habilidades que deveria estar desenvolvendo ou até mesmo a disciplina. Todavia, é importante frisar também que o profissional da educação, na maior parte das vezes, já se encontra estraçalhado pelo Estado, por uma gestão escolar antidemocrática, pela ausência da família e por condições cada vez mais insalubres de trabalho. Ultimamente temos sofrido ataques reacionários como o caso do movimento Escola Sem Partido.

Este trabalho não detém um caráter de “pura novidade”, outros pesquisadores em outros lugares do país acabaram desenvolvendo atividades com o mesmo objeto, obtendo resultados positivos consideráveis. Talvez este trabalho tem um pouco de “novidade” aqui, no Recôncavo, onde poucos educadores conhecem. Alguns trabalhos já são considerados como clássicos para quem deseja estudar o RPG. Ricardo Jeferson na dissertação, defendida em 2011 na UEL, *Os jogos de interpretação de personagens e suas perspectivas no ensino de História*, apresenta experiências positivas do uso do RPG no Paraná; Eli Cardoso, na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2008, defendeu a dissertação de mestrado *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de História*, através de uma pesquisa-ação enquanto professora-pesquisadora em uma unidade escolar de São Paulo, também com resultados positivos; Por último temos a dissertação do autor Luiz Eduardo Ricon *O Role Playing Game e a Escola: Múltiplas Linguagens e Competências em Jogo*, um dos autores do aclamado livro de RPG brasileiro *Desafio dos bandeirantes*, nesta dissertação ele analisa a inserção do RPG no currículo escolar em turmas do ensino fundamental II na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Estes trabalhos apresentaram, todos, resultados positivos ao final do processo, mas, obviamente, que não atuam como regra fixa ou geral de como deve ser desenvolvido o RPG em cada contexto. Aproveito também a oportunidade para apresentar bons resultados nossos com o público externo como a comunicação “Jogos didáticos e identidade negra” no *Ciclo de debates História em Jogo* coordenado pelo professor Denis Correia, da UFRB no ano de 2017; oficina prática de RPG com a turma de Estágio Supervisionado II da UNEB *campus* Santo Antônio de Jesus coordenado pela professora Cristiana Lyrio no ano de 2017; Tivemos

---

apoio da gestão escolar e das respectivas secretarias e núcleos, indisciplina, violência e péssima remuneração em um ambiente extremamente insalubre) o professor acaba desenvolvendo meios mais “fáceis e simples” de ensino e avaliação. Entre eles a reprodução explícita do conteúdo do livro didático no quadro e oralmente ou realização das atividades que deveriam ser respondidas com base em questões do livro. As aulas de história, nestes casos, se apresentavam enfadonhas, cansativas e sem sentido.

oportunidade também de realizar uma oficina dentro do mestrado sobre RPG e Ensino de História sob coordenação do professor Leandro Almeida no ano de 2016.

Obviamente a resposta para todos os problemas do ensino de história e da escola não serão resolvidos através da ludicidade e do RPG, mas eles nos mostram alguns aspectos que valem a pena ser refletidos nas aulas de história como a importância da liberdade, criatividade, resolução de problemas e dialogicidade. É possível ensinar história brincando? Como tornar o aluno sujeito ativo e pensante do discurso histórico e de sua própria história? É possível envolver o aluno na disciplina com mais interesse e prazer? São questões que, de forma alguma, pretendo responder de maneira taxativa e categórica, mas que, pelo menos, me permito, a partir de uma experiência isolada e positiva, refletir sobre as possibilidades de um maior investimento de energias em práticas lúdicas principalmente no ensino de história no ensino fundamental.

## RPG: história e conceito

O RPG nasce nos EUA em meados da década de 70. O primeiro RPG do mundo chama-se *Dungeons & Dragons* (masmorras e dragões) feito por Gary Gygax e Dave Arneson (CARDOSO, 2008), a grande inspiração do jogo parte dos contos e livros de J. R.R. Tolkien, autor da premiada franquia Senhor dos Anéis. Este jogo é diretamente lembrado quando falamos no desenho Caverna do Dragão, que foi exibido regularmente durante muito tempo no Brasil para emissora de televisão aberta Globo. O desenho e o jogo têm muito em comum, aventuras de jovens em um mundo cheio de monstros, guerreiros, magos, feiticeiros e criaturas que não existem no mundo real. O seu contexto lembra muito o medieval. O que é uma característica de boa parte dos jogos de RPG.

A partir deste passo inicial, o RPG obteve um crescimento contínuo, tornando-se um sucesso entre pessoas dos mais diversos países e originando centenas de títulos. O jogo ganhou um público pequeno, mas fiel, entre jovens brasileiros, geralmente universitários que dominavam a língua inglesa; estes adeptos brasileiros do RPG, devido à escassez de títulos importados e a inexistência de títulos traduzidos, passaram a fotocopiar os poucos livros disponíveis e usá-los para fins de jogo. (SWAHILI, 2015, p. 2)

Imaginação, liberdade, representação, atuação e criatividade. Quando discutimos RPG<sup>3</sup> e educação estas são algumas palavras que se fazem constantes no corpo do texto ou no discurso dos especialistas. São palavras que se erigem como conceitos e que fortalecem um modelo de educação que se pretende aplicar.

Apesar de seu aspecto pouco conhecido, o RPG possui uma mecânica bastante simples e, contraditoriamente, é nessa simplicidade que consiste em seu caráter complexo. O RPG é um jogo de abstrações isto é; para vivenciá-lo os jogadores devem criar no campo do abstrato um universo onde representarão personagens que só existe a partir da imaginação deles e, portanto, a imaginação do jogador é usada ativamente. No RPG a interação entre os jogadores é o palco onde se desenrola seu desenvolvimento enquanto jogo; isto é, o plano de desenvolvimento do jogo é a interconexão expressa das diversas subjetividades dos jogadores. (SWAHILI, 2015, p. 4)

O RPG é um jogo narrativo de imaginação e fantasia onde o mestre do jogo (narrador) apresenta e descreve oralmente situações, lugares, coisas, pessoas, animais e tudo mais o que for necessário para a interação do jogador. O jogador por sua vez decide como vai atuar em

---

<sup>3</sup> RPG é a sigla para *Role Playing Game*, que traduzido para o português significa *jogo de interpretação de personagens* ou *jogo de interpretação de papéis*.

relação a estes elementos de acordo com seus objetivos no jogo. Segundo Ricon (2006), o RPG é

Bastante popular entre crianças e jovens dos grandes centros urbanos, e de forma semelhante aos desenhos animados japoneses, aos *videogames* e jogos de computador ou aos jogos de *cards* colecionáveis, o RPG possui fãs bastante atuantes, muitos dos quais participam de fóruns e listas de discussão na Internet, criam e editam *fanzines*, *netbooks* (livros em formato digital), *sites* e portais, transitando num mercado que comporta quase uma dezena de editoras especializadas (muitas delas criadas e administradas por ex-jogadores de RPG) que publicam livros, revistas e demais materiais, com excelente qualidade gráfica e muitas vezes distribuídos em todo o território nacional, em bancas de jornal ou grandes cadeias de livrarias. (RICON, ANO, p. 52)

Fica claro que o RPG é a criação de uma narrativa grupal interativa, por isso muito aproveitada por disciplinas como História e Literatura. Contudo não se restringe somente a elas, podendo ser usado tanto em uma como em várias disciplinas ao mesmo tempo. São vários os casos de utilização do RPG em disciplinas como Física e Química por exemplo.

Mas como se joga? Como se inicia? Estas são perguntas constantes em toda a roda de conversa, oficina ou evento em que participamos e o assunto central é o RPG. Bom, o mestre do jogo narra uma situação inicial e solicita dos jogadores, que estão interpretando as personagens, que a resolvam ou lidem com ela. Geralmente o mestre do jogo apresenta aos jogadores um prelúdio que vai situá-los espacialmente e temporalmente, e também com relação aos seus principais objetivos no jogo. Ao longo do jogo a trama vai se desenrolando com desafios, combates, diálogos e decisões. Maior parte do jogo é criado na hora com intervenção de todos, mesmo que o mestre seja uma espécie de deus no jogo controlando o que pode ser feito a partir das regras e do contexto. Muitos autores dizem que o RPG é um faz-de-conta, e isso não deixa de ser verdade, pois cada jogador sabe o quão seu caráter fictício é forte e explícito. É importante que isso seja frisado devido a todo um processo de associação da sociedade que, em determinado momento, associou os jogos de RPG a crimes e cultos satânicos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A título de exemplificação, acesse o seguinte link: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/justica-confirma-inocencia-de-envolvidos-em-morte-em-jogo-de-rpg.html> Acesso em 04 jan. 2016.

## **A experiência no PIBID: inspiração e prática**

A realização desta pesquisa e experiência só foi possível através de ações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História da UFRB. A importância do programa ultrapassou a ideia da oferta de bolsas, atingindo a dimensão da permanência estudantil e de uma pesquisa qualificada com recursos materiais e apoio nas publicações científicas.

O PIBID é um programa que foi criado em 2007, e que tem como objetivo auxiliar os estudantes das instituições de ensino superior das redes federais e estaduais, aproximando-os cada vez mais da prática docente sob supervisão e acompanhamento de educadores profissionais e coordenadores institucionais (BRASIL, MEC, 2009). Desta forma o PIBID também aparece como uma ação governamental para lidar com a evasão e afastamento dos estudantes das variadas áreas das licenciaturas, que ao longo dos anos têm sido cada vez mais desprestigiadas no país, principalmente com relação à carreira, condições de trabalho e salários. O PIBID, como é muito difundido erroneamente, não é uma atividade de estágio supervisionado, ou seja, o aluno não deve ministrar aulas no lugar do professor, contudo, deve desenvolver atividades, metodologias e pesquisas sobre o que vem sendo feito na sua área de atuação no espaço escolar e fora dele, sempre sob supervisão e acompanhamento de professores da escola e da universidade.

Os bolsistas IDs<sup>5</sup> geralmente desenvolvem todas as suas atividades sob um edital. Neste edital estão presentes os principais elementos que direcionam as atividades que serão desenvolvidas de acordo, principalmente, com a temática e o método. No nosso caso mais específico, o nosso edital centrou-se sob as diretrizes de uma história voltada para o local, para a valorização das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras. Podemos dizer que as experiências nos dois últimos anos do edital foram mais satisfatórias do que no início do programa no curso de História, no ano de 2012, principalmente por toda a dificuldade de se entender o que o programa queria de bolsistas, supervisores e coordenadores nas escolas, assim como a resistência das unidades escolares e seus profissionais em aceitarem algo tão novo e que estava fora do seu cotidiano.

---

<sup>5</sup> Bolsistas IDs é o termo que geralmente é usado para designar e diferenciar os bolsistas PIBID dos demais programas.

Sendo assim, é possível perceber que o PIBID estimula no futuro professor o espírito científico mesmo que no chão da escola, algo que só é visto como possibilidade, por muitos, somente dentro da academia. O professor-pesquisador deve ser sim um sujeito ativo em sua respectiva área de atuação, e o PIBID consegue mostrar efetivamente isto.

No nosso caso mais específico, havia dois grupos que realizavam atividades na cidade de Cachoeira. O primeiro grupo e mais antigo realizava seus trabalhos no antigo Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia (hoje municipalizado), o segundo grupo realizava suas atividades no Colégio Estadual da Cachoeira. O edital que regia os grupos é o mesmo, contudo, de acordo com as especificidades de unidade escolar os bolsistas tinham autonomia para realizar atividades adaptadas com cada realidade. Dentro do quadro de atividades em que se insere o RPG, as atividades do PIBID no Colégio Edvaldo Brandão se orientaram sob um projeto de atividades específico<sup>6</sup>, com duração entre fevereiro e dezembro de 2015, desenvolvido pelos bolsistas e que visava um melhor espraiamento das ações na unidade escolar. Para aplicação das oficinas e atividades os grupos de bolsistas abriam um processo de inscrição e passavam de sala em sala na unidade escolar apresentando o que seria feito na oficina. Este método se apresentou nas discussões o mais interessante e democrático. Importante ressaltar que a o atrelamento da nota à atividade não era algo que dependesse diretamente dos bolsistas, mas muitas vezes, um acordo entre professores, professores-supervisores e alunos.

No planejamento<sup>7</sup> ideal do jogo de RPG *Aventuras no Dois de julho* tínhamos alguns objetivos basilares, que orientariam toda a nossa atividade com os estudantes. O primeiro seria o de compreender e aprender o acontecimento da Independência da Bahia de uma perspectiva mais interacionista, ativa, reflexiva e menos conteudista com relação a certos elementos, como por exemplo, datas e nomes. Mas já imaginávamos que não daríamos conta de toda a narrativa, o que é uma impossibilidade didática e histórica, principalmente no curto espaço de tempo da atividade. Queríamos fugir de qualquer forma de uma estrutura narrativa fria, sem sentido e deslocada da independência. Neste caso o RPG cumpre bem o papel – pelo menos teoricamente - de ser mais interativo e colocar o aluno em um papel mais ativo com

---

<sup>6</sup> Esse projeto pode ser analisado com mais detimento nos anexos deste trabalho. No projeto constam: diagnóstico da escola; relações interdisciplinares e transdisciplinares; projeto de ensino; metodologia; objetivos; grupos.

<sup>7</sup> É possível analisar mais detidamente o planejamento didático do RPG nos anexos. O planejamento foi construído entre “seis mãos” pois além da estimada parceria da colega Leila Maria de Jesus Pereira contamos com a ajuda do Prof.º Dr.º Leandro Antônio de Almeida, que mesmo não sendo o coordenador do nosso subprojeto, se disponibilizou a todo momento, principalmente nas dúvidas e sugestões.

relação ao desenrolar dos fatos. Outra potencialidade é que dentro do universo do jogo a narrativa é moldada de acordo com os vários desejos de jogadores e mestre. Até por isso preferimos colocar o prelúdio e as situações iniciais de jogo em espaços históricos já conhecidos na cidade de Cachoeira, depois fomos explorando espaços reais e fictícios da região.

É muito difícil em uma aula expositiva – mesmo tendo discussões acaloradas acerca do tema – fazer com que o aluno perceba que ele é um sujeito histórico. É muito difícil fazer o aluno perceber, até porque ele já está envolto em uma história que ainda reverencia grandes nomes, datas e lugares. Isso requer uma sensibilização constante por parte do professor e demanda certo tempo. Pretendíamos fazer com que esse processo fosse mais rápido dentro do jogo de RPG, e tínhamos muita esperança que desse certo. O que nos levava a acreditar nisso eram as várias experiências apresentadas e acertadas de ensino de história e RPG, além da própria condição natural do jogo, que é de envolvimento, ação, criatividade e resolução de problemas. Propor esta dinâmica de aprendizagem estimula uma aprendizagem mais fluída e participativa.

Um objetivo, que se estabelece diretamente com os objetivos centrais do edital em que se situava o nosso projeto, era o de articular os conteúdos com a História Local. Este foi outro fator que nos fez situar boa parte da narrativa em acontecimentos em Cachoeira e no Recôncavo de forma geral, só permitindo que os alunos fossem para a Cidade da Bahia no final do jogo. A proposta era fazer com que os alunos experimentassem e valorizassem mais o seu próprio espaço, elemento este que acaba sendo desprezado constantemente pelo currículo escolar intensificamente, e cada vez mais, voltado para uma História Geral com foco na Europa.

Em momento anterior já tínhamos trabalhado com os mesmos alunos a temática da Irmandade da Boa Morte com exibição de documentários e passeios guiados na própria irmandade e no Cemitério dos Pretos ao lado da Igreja Nossa Senhora do Rosarinho, no bairro do Rosarinho, que é um bairro de iminência história africana, símbolo de resistência local, construindo uma história do cemitério e a sua relação com a comunidade. Ao final foi produzido um documentário com entrevistas, fotos e informações históricas sobre o cemitério.

Foi importante estabelecer este vínculo com o que é próximo, pois acabou dando sentido a um elemento histórico que eles sabiam que era importante, mas não imaginavam o porquê.<sup>8</sup>

Circe Bittencourt (2009), Nilton Pereira e Marcelo Giacomoni (2013) defendem uma história perpassada principalmente por conceitos, obviamente sem colocar a narrativa de lado. A ideia de trabalhar com conceitos se ampara na instrumentalização do estudante em lidar com categorias conceituais históricas que os permitem acessar diferentes temporalidades com a capacidade de perceber as nuances entre cada momento. A narrativa pura e vazia não é nada sem estes aparatos conceituais. Assim como o inverso também é verdadeiro. No caso mais específico do nosso jogo, conceitos como liberdade, resistência, negritude, propriedade, escravidão entre outros conceitos foram trabalhados tanto na narrativa como fora dela (com paradas “chaves” no jogo para eventuais explicações).

Sabemos que não há nenhuma tentativa de acesso ao passado sem as fontes e sem imaginação histórica. Podemos dizer que no caso desse jogo também. É preciso que os estudantes se “entreguem” a narrativa e imaginem os caminhos, as pessoas, as casas, os rostos, as roupas, alimentos e tudo que é narrado. Eles precisam interagir com estes elementos e imaginar consequências oriundas desta interação. Aí está essencialmente o seu papel enquanto sujeito: o de se imaginar, de agir e se relacionar com os fatos construídos em grupo. O de saber que tudo pode ser modificado, o mínimo que seja a partir da sua vontade e que as decisões podem ter consequências mais intensas do que imaginamos. Eles narrarão o mundo. Eles e elas mesmas os interpretarão.

Outro objetivo específico é fortalecer a dimensão da alteridade. Sabemos que na nossa sociedade, cada vez mais individualista, se colocar no lugar do outro é cada vez mais difícil. No caso do RPG, mesmo sendo com personagens fictícios, o jogo tem como característica principal e obrigatória a alteridade. Não há diversão e proveito do jogo se os jogadores não “encarnarem” seu personagem e pensarem como ele pensaria para lidar com as diversas situações do jogo. Se levarmos esta característica para outras situações da vida, podemos desenvolver pessoas mais sensíveis, mais compreensíveis e mais humanas. Além disso, a alteridade também reside muitas vezes em como, por exemplo, auxiliar um colega com

---

<sup>8</sup>Esta atividade teve um trabalho aprovado e apresentado no Paraná na IX Semana de História da UNICENTRO no município de Irati no ano de 2014, com o título: Ensino de história, história local e afrodescendência: os alunos contam sobre o cemitério dos pretos da cidade de Cachoeira.

habilidades diferentes e que não consegue explorar tão bem, endossando o trabalho grupal e cooperativo.

Trabalho em equipe e quebra da competitividade. Um já é ótimo, os dois são perfeitos. A nossa proposta inicial era desenvolver profissões e papéis sociais de personagens que se complementassem, ou seja, que colaborassem mutuamente uns com os outros em momentos diferentes da narrativa, possibilitando que os alunos percebessem a importância de diferentes habilidades para momentos diversos no jogo. Por outro lado, quando falamos em jogo, sempre é trazido à tona a dimensão da competitividade. Neste caso não é nossa pretensão anular a competitividade, isto o RPG já faz essencialmente, vamos somente endossar uma característica nata do jogo (SWAHILI, 2015). A nossa pretensão é de estimular a cooperação e companheirismo na tomada de decisões. Sendo assim, o RPG não se apresenta como um jogo de derrotados e vencidos, mas sim um jogo em que todos os jogadores se unem para conseguir alcançar seus objetivos, usando todo o potencial das suas personagens.

Por último, e tão importante quanto os outros elementos, é reforçar a inserção de fontes históricas nas atividades. A intenção inicial era fazer com que os alunos sozinhos utilizassem as fontes para interagir melhor com o jogo. Mas como, aparentemente, será o primeiro contato deles com fontes históricas e, talvez, exigir que esta interação seja feita como planejamos, pode ser forçoso e prematuro. Talvez a simples explicação e análise das fontes conjuntamente conosco, bolsistas, seja mais efetivo neste momento do que a primeira opção.

## **Estrutura do jogo**

### **Prelúdio**

O primeiro elemento que tínhamos de construir no jogo era o prelúdio. Precisávamos criar um ambiente, uma situação que já os colocasse de vez no universo do jogo, situando-os dos seus objetivos iniciais e como poderiam alcançá-los, lugar em que estavam, período e situação do grupo, assim como também poderiam descobrir como se comportar de acordo com seus respectivos papéis sociais e profissões. Ao nosso ver seria interessante também deixar no prelúdio pistas do que fazer e como poderiam fazer.

O prelúdio deveria, em nossos objetivos, criar uma dimensão imaginativa muito forte imageticamente. O nível de sensibilidade, apreensão e tensão dos alunos com a situação deveria ficar muito alta. O contexto e a situação inicial de jogo deveriam mostrar de imediato o que estava por vir nas próximas ações. Entendemos que o prelúdio acaba sendo uma parte essencial pelo impacto inicial que pode causar. Imaginamos que um início ruim poderia reduzir muito a expectativa e a vontade de jogar dos estudantes. Sendo assim, tínhamos que começar com “o pé direito”. A mesma ideia permanece no livro do mestre na parte de aventuras prontas.

### **Sistema do jogo**

A dúvida de todos quando apresentamos o RPG são sobre suas regras. Como joga isso? Como saber o que se pode e não pode fazer? Como utilizar os dados? Quais são os limites? Bom, tentaremos responder estas perguntas através do nosso sistema de jogo.

A primeira coisa que devemos ressaltar é que o sistema de jogo foi construído com base em três princípios: a) facilidade b) simplicidade c) praticidade. Estes princípios deveriam ser respeitados acima de tudo, para que a diversão dos alunos não fosse atrapalhada de nenhuma forma pelo sistema. A ideia principal no PIBID residia em esperar que os alunos lessem todo o sistema e retirassem suas dúvidas conosco. No caso do jogo já pensamos de forma diferente: os alunos e professores devem conseguir tirar dúvidas com o próprio material paradidático produzido.

Isto deveria acontecer antes da feitura da ficha de personagem e das missões no jogo. Aliás, o professor Leandro Almeida, um dos coordenadores do PIBID na época citada, já havia nos alertado sobre o sistema enquanto um impeditivo da diversão. Se o sistema atrapalhasse ou impedisse o bom desenvolvimento do jogo, os jogadores são livres, conjuntamente com o mestre para realizar as alterações necessárias. Mantivemos isso no livro do mestre e do jogador, a liberdade na prática do jogo.

Não criamos o sistema do jogo do nada. O sistema mais aconselhado para atividades lúdicas no RPG é o Mini Gurps, experiências acertadas, como a de Marcelo Telles no Rio de Janeiro, mostram isso. Contudo, ainda achamos o sistema complicado e buscamos um mais simples. Sendo assim pegamos “o sistema de RPG mais simples do universo”, o ZIP 2.0 como modelo. Realizamos algumas modificações no ZIP de acordo com nossas intenções pedagógicas. Alteramos as classes e profissões para o contexto histórico da época e preferimos a utilização única de um dado de seis faces em todos os momentos do jogo, ao invés de dois dados de 6 faces para os momentos das batalhas por exemplo. Mantivemos isso da oficina para os livros de jogos.

O primeiro item que pode ser visto no sistema é a divisão por classes. Dividimos, inicialmente na oficina, em cinco classes ou profissões os perfis iniciais de jogadores: capoeirista, invasor (a), vendedor/ ganhadeira, lavrador (a) e feiticeiro (a). Todos eles foram inseridos, como dito anteriormente, imaginando o contexto da primeira metade do século XIX de escravizados e escravizadas. Em todos eles são possíveis perceber e inserir elementos de resistência, principalmente se nos basearmos em obras de referência sobre as trajetórias de cativos e libertos como Encruzilhadas da Liberdade, de Walter Fraga, e Visões da Liberdade, de Sidney Chaloub.

Cada classe tem duas especializações que condiz diretamente ao seu próprio perfil. As especializações indicam aos estudantes onde eles podem investir mais pontos de atributos – algo que mais à frente explicaremos com mais detalhes – e assim deixar seu personagem mais apto para os desafios que ele pode cumprir. Caso o estudante não utilize os pontos de atributos com sabedoria isso poderia influenciar negativamente no desempenho da personagem, que conseqüentemente não poderia realizar algumas tarefas por não possuir perícia suficiente em determinado atributo que é especialista, ou até mesmo ter muitos pontos de atributos em algo que não é especialista, tendo mais dificuldades em realizar tarefas específicas que não condizem com seu perfil.

Cada classe tem também designada as suas principais habilidades. Isso não impede que o aluno imagine mais habilidades relativo a classe de sua personagem, pelo contrário, a ideia é que o influencie a imaginar mais habilidades que eventualmente possa utilizar, para aos poucos ir inserindo na ficha de personagem. Os pontos fracos também são elementos obrigatórios em cada classe. Assim como as habilidades eles estão ligados ao perfil principal da personagem.

Para exemplificar, podemos citar o caso do feiticeiro que detém grande poder mágico e inteligência, mas que por, logicamente, não exercitar o corpo em detrimento da mente tem uma saúde mais debilitada, sendo mais vulnerável a ataques físicos. Não pretendemos com isso estereotipar categorias, grupos ou profissões, contudo, para equilibrar o jogo é necessário criar pontos positivos e negativos condizentes com o contexto e a condição de cada classe. Necessário também enfatizar que a ideia de “classe” no jogo de RPG não tem nenhuma ligação com o conceito de classe muito discutido por Marx. “Classe” no RPG está ligado muito mais a noção de um grupo específico que compartilha determinadas condições e características similares que os aproximam, dentro das “classes” podem existir subcategorias.

O sistema de jogo oferece a cada personagem cinco atributos. Como foi dito anteriormente, cada classe de personagem tem direito a duas especializações destes cinco atributos. Desta forma, o jogador deve investir seus pontos com sabedoria para que sua personagem não seja prejudicada posteriormente. Os atributos são: força, agilidade, carisma, vitalidade e inteligência. Os estudantes devem perceber com o tempo que não é tão interessante para uma feiticeira investir em força, uma vez que, naturalmente, faz parte de seu perfil natural a debilidade física. O mesmo vale para o capoeirista que quer investir em inteligência.

Outro fator muito importante do jogo é a realização de testes, que é algo recorrente em um jogo de RPG. As personagens agem o tempo todo dentro do jogo, algumas ações podem ser interpretadas pelo mestre como “ações livres”, ou seja, podem ser realizadas sem questionamento algum e sem precisar jogar os dados para decidir o que acontecerá. Por exemplo, se o jogador diz “vou andando até atrás do arbusto para observar, escondido, o que o capitão-do-mato está fazendo” é uma situação que não há necessidade de intervenção dos dados, dependendo da situação obviamente. Claro que o mestre pode intervir de alguma forma e pedir que os dados sejam jogados neste caso, mas isso pode incorrer em um ato prejudicial

ao bom andamento do jogo, neste caso cabe sensibilidade ao mestre em entender qual momento é mais interessante pedir que o jogador faça um teste para realizar sua.

Há situações que precisam obrigatoriamente dos dados. Sem os dados o jogo vira um universo caótico e arbitrário, onde tudo pode ser decidido pela vontade inicial do jogador e desígnio final do mestre do jogo. Chamamos também os testes de “desafios”. Desafios porque geralmente não são simples de serem executados e são mediados por habilidade e sorte da personagem do jogador. Contudo, os desafios são divididos de acordo com sua dificuldade. Obviamente não podemos tratar da mesma forma o desafio de fugir de um capitão-do-mato sendo um capoeira na mata fechada com o desafio de derrotar dez soldados sendo um feiticeiro sem seus artefatos mágicos. Por isso dividimos a dificuldade dos desafios em baixo, médio e difícil. O mestre determina a dificuldade de acordo com a situação, o perfil da personagem e suas habilidades e depois joga os dados. Logo, caso o desafio demande velocidade ele será mais difícil para um personagem lento e mais fácil para um personagem rápido, por exemplo.

Esperávamos que as situações de combate fossem as mais desejadas pelos estudantes, juntamente com os desafios, pois é aí que teremos mais ações das personagens. No caso das situações de combate também é requerido o dado, neste caso jogado duplamente, como sugere o sistema original, com regras específicas de vantagens e desvantagens entre especialistas e não-especialistas. Contudo, pensamos em não intensificar e valorizar tanto as situações de combate nestes casos, pois, como já foi salientado por Sérgio Guerra Filho (2004) em sua dissertação, os combates e batalhas não foram tão frequentes e sanguinolentos como se imagina, o que mais chocava naquele período eram a fome, a miséria e as doenças, e as batalhas só intensificavam este quadro de penúria (GUERRA, 2006). Acreditamos que isto seja importante passar. Por isso recheamos nossa narrativa com estes elementos, para que os alunos vissem que a Independência da Bahia foi um momento de tensão não só bélico, mas de vários outros fatores. Além de que, imaginamos a Independência como um plano de fundo para mostrar outros elementos que eram nossa prioridade no jogo. Talvez seja mais importante passar para os estudantes o contexto, o cotidiano e a vida dos escravos em condições de escravidão para os referenciais de hoje. É preciso que eles considerem as rupturas nos modos de vida da população negra há séculos atrás.

Um elemento que também integra o sistema de jogo, e que gerou muita preocupação nos jogadores é sua saúde. A todo o momento o jogo teve uma série de elementos que

geraram adversidades e risco a saúde das personagens como doenças, fome, batalhas, acidentes e outros elementos. Os jogadores ficaram atentos na preservação da própria saúde, uma vez que no jogo há a possibilidade da morte. Há três níveis de saúde: saudável, atordoado e desesperado.

O último elemento integrante do texto do sistema de jogo é a utilização do dinheiro. De início não iríamos trabalhar com dinheiro e nem com pontos de experiência, pois entendíamos que estes dois elementos poderiam tornar o jogo muito complexo e com bastante elementos e que talvez não seja o desejado para o momento e para os estudantes que iríamos lidar. Acabamos voltando atrás com relação ao dinheiro por entender que nestas relações em um período escravista e com escassez de alimentos e medicações se fazia extremamente necessário a obtenção destes itens para além do roubo e das invasões. Sem contar que a retirada do dinheiro do jogo poderia acarretar em uma desvalorização imensa à classe de vendedor/ ganhadeira, chegando até mesmo ao seu esvaziamento. Por outro lado, não incluímos as pontuações de experiência nas oficinas por sua complexidade. Até pensamos em utilizar com base na mesma fórmula do dinheiro, ou seja, a partir do julgamento do mestre. Mas imaginamos que seriam muitos elementos, uma vez que o acúmulo de experiência pressupõe o avanço de nível da personagem e conseqüentemente o ganho de novos poderes e habilidades. Organizamos melhor no livro do mestre, com uma tabela mais precisa.

## **Ficha de personagem**

Depois disso, permitimos aos alunos a construção da sua personagem no jogo. A construção da personagem foi feita através de uma ficha que exigiu os seguintes dados: a) nome; b) idade; c) altura; d) peso; e) cabelos; f) olhos; g) tipo; h) aparência e personalidade; i) especializações; j) jogador (a); k) tabela de atributos; l) habilidades especiais; m) desvantagens; n) tabela de armas e golpes; o) tabela de saúde; p) tabela de itens e equipamentos. O intuito principal da ficha era permitir que o aluno imaginasse e definisse melhor sua personagem, usando a sua personagem de acordo com os dados da ficha e conseguindo acompanhar toda a interação com os ambientes, PNJ, objetos e a própria narrativa. A ficha não é uma limitadora das ações do jogador, mas a sua base para que o jogo não fique caótico e que ele não se perca na sua própria identidade, que sem o preenchimento da ficha, pode ser qualquer uma e nenhuma. Obviamente o jogador pode incorporar mais

elementos que não estejam na ficha de personagem, pois a realidade jogo é demasiadamente complexa. Vale ressaltar que construímos uma ficha simples, pois era o contato inicial dos alunos e nosso.

Alguns elementos da ficha de personagens são autoexplicativos, como nome, idade, altura e peso por exemplo. Outros como especializações, tabela de atributos, habilidades especiais, desvantagens e tabela de saúde já tiveram os seus princípios explicados no tópico anterior. Vale ressaltar que o momento de preenchimento da ficha de personagem é extremamente importante para o jogador e que ela não será preenchida totalmente antes do início do jogo. Boa parte da tabela será preenchida ao longo do jogo. A recomendação era de que fosse feito a lápis, pelo menos as partes que serão editadas a todo momento, como tabela de saúde, de itens e equipamentos. A montagem de ficha de personagem deveria ser precedida de leitura do prelúdio e do sistema de jogo, assim como deveriam ser retiradas todas as dúvidas dos estudantes.

## **Espaço e tempo de realização das atividades**

A nossa vontade era realizar as sessões de RPG na escola. Contudo, o ambiente escolar do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia era extremamente insalubre, desorganizado, sujo e sem nenhum tipo de amparo técnico, essa situação foi piorando ao longo do tempo, chegando ao seu ápice na sua penúltima gestão. Outro fator que impedia a realização de atividades na escola era o seu funcionamento, sendo que a escola só tinha aulas pela manhã, estando fechada no período vespertino. Um dos princípios do PIBID era não atrapalhar as aulas dos estudantes no seu período letivo normal, logo, o máximo que pudéssemos fazer para respeitar isso seria um grande avanço, mesmo que nem sempre pudéssemos respeitar de fato.

Uma sessão de RPG não precisa de muito, como falamos na introdução desse trabalho, além de mesa, cadeiras, um pouco de iluminação, papéis, lápis, canetas, borrachas e pessoas. Contudo, não queríamos – e tudo conspirava a nosso favor – trabalhar na escola. Dessa forma optamos por realizar as atividades nas salas de aula do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB, pois tinham uma estrutura mínima de trabalho. As salas de aula da universidade ofereciam aos estudantes tudo que eles não tinham na escola como ar-

condicionado, data show, carteiras mais confortáveis e internet, além de um ambiente diferente do que eles estavam acostumados. A utilização da projeção seria necessária para análise de fontes e discussão de alguns indivíduos e biografias que achávamos que seriam pertinentes. Imaginamos que levá-los para universidade poderia de alguma forma influenciá-los em pretender em algum momento de suas vidas aquele espaço, ingressar na universidade.

Acabamos fazendo isso em um período de greve docente na instituição, o que facilitou bastante as atividades. Contudo, ainda assim, tivemos que correr em busca de um novo espaço, pois o boato de retorno às aulas ficava cada vez mais forte. Sendo assim conseguimos, depois de um longo período na curta história do nosso PIBID, uma sala específica para as nossas atividades específicas. Desta forma, a partir da 2ª sessão de jogo já começamos no novo espaço. O que impactou de forma muito positiva, uma vez que na sala específica com materiais específicos do PIBID os estudantes acabaram criando um vínculo identitário com a sala, a tratavam como um espaço único e deles. Isso foi importante para que se sentissem à vontade e acabou proporcionando uma atividade mais fluída, mais tranquila e eficiente no que concernia aos objetivos pedagógicos.

Com relação ao tempo de jogo objetivamos inicialmente 8 sessões de duas horas de duração cada uma, com uma sessão por semana, o que nos daria dois meses e meio aproximadamente de execução se levarmos em conta as atividades de reflexão no pós-jogo. Modificamos depois esse cronograma para duas sessões por semana, toda quinta e sexta-feira. Nosso plano de duas horas respeitaria o tempo dos alunos, que precisavam sair da escola e ir para casa almoçar, e também não poderiam sair muito tarde da atividade pois precisavam chegar nas suas casas antes do anoitecer. Sendo assim as sessões sempre ficariam de 14:00 horas às 16:00 horas, sem nenhum tipo de prorrogação ou atrasos. Sem contar que estávamos arriscando em uma atividade jogar por duas horas consecutivas. Ou seja, se desse errado ficaria muito chato e monótono. Se desse certo o tempo seria muito curto.

## **Dificuldades iniciais**

Inicialmente nossa maior dificuldade no jogo foi pensar a divisão e estruturação da narrativa. Como organizar a narrativa tradicional da independência com a trajetória de sujeitos escravizados? Bom, a resposta mais adequada para o jogo de RPG era: o jogador deveria

perceber, ao longo da narrativa, com o auxílio e intervenção dos bolsistas, elementos que eram conjunturais e eventuais no jogo.

O processo de independência é eventual e se encerra num período relativamente curto se pensarmos a partir dos conflitos e da tomada da Cidade da Bahia por Madeira de Mello durante um ano aproximadamente (TAVARES, 2008). Por outro lado, a fome e a miséria se apresentavam de forma cíclica no contexto da província, muitas vezes ocupando períodos relativamente longos, podendo ser enquadrado desta forma como conjuntural (GUERRA, 2004). E por último, temos o elemento estrutural do tecido histórico que é a instituição escravidão. Esta permeia todas as relações dos indivíduos no jogo, uma vez que todos são escravos e se inserem em condições pré-determinadas como o cativo, a violência gratuita de todo o tipo a que eram submetidos e sua não participação nas decisões políticas (FRAGA, 2014). Pensamos que seria mais importante o aluno perceber isso, do que se ater a narrativa tradicional. Imaginamos que seria por este caminho que os conceitos transitariam com maior facilidade. Estes seriam os elementos que deveríamos considerar na feitura da narrativa dos atos.

Ora, se o prelúdio de certa forma já estava estruturado, deveríamos, a partir dele e da temática, desenvolver espacialmente e temporalmente o desenrolar do jogo, pensando cada cena, cada PNJ (personagem não-jogador), os objetos que poderiam ser levados pelos jogadores, as possibilidades de interação com os espaços e objetos residiriam essencialmente nesta narrativa.

Sendo assim optamos por dividir a narrativa em atos, como se fosse uma peça. Em cada ato construíamos uma situação inicial e os objetivos que os jogadores tinham que cumprir, o qual chamamos de missões. Como o RPG é um jogo, e um jogo é um emaranhado de imprevisibilidades, incertezas e indefinições não estabelecíamos previsões muito rígidas do que iria acontecer (HUIZINGA, 2000). Claro que tínhamos obrigação de termos uma base, mas esta base nunca poderia suprimir a liberdade e criatividade dos alunos. Por isso a criatividade, imaginação e adaptabilidade às respostas e situações não deveriam ser obrigação só do jogador, mas também deveria ser do mestre de jogo, que não deixa – de toda a forma - de ser um jogador.

Outra dificuldade constante nas discussões era a perspectiva de construção de um jogo que fosse antes de tudo “jogo”. Mesmo que obedecêssemos a lógica nas narrativas historiográficas, não podíamos esquecer da essência da atividade, logo a historicidade não

poderia ser chata e suplantando a diversão. Sua essência é jogo. E o RPG nos dava liberdade total de fantasiar, inventar e criar.

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 18)

Esta proposta pedagógica só teria efeitos se os alunos se divertissem, e nada poderia atrapalhar isso. Se eles e elas percebessem que se divertiram num momento inicial, imaginávamos que, se colocássemos ao longo do jogo mais narrativas e conceitos, ou seja, densificando, estes elementos seriam mais facilmente compreendidos e apreendidos pelos estudantes. A nossa obrigação era quebrar tudo que os lembrasse que aquilo era uma aula de história e que eles estavam sendo avaliados o tempo todo. O jogo, ainda neste sentido, tem elementos que devem ser respeitados:

(...) é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente. Obrigatório ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma das suas características fundamentais, o facto de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda. Daí a definição de jogo que Valéry propõe: existe jogo quando “o tédio pode soltar aquilo que o entusiasmo prendera”. Porque só existe jogo quando os jogadores querem jogar e jogam, mesmo que seja o jogo mais absorvente ou o mais extenuante, na clara intenção de se divertirem e de afugentar as preocupações, ou seja, de se afastarem da vida de todos os dias. Acima de tudo, e sobretudo, urge que tenham a possibilidade de se irem embora quando lhes aprouver, dizendo: “Não jogo mais.” (CALLIOIS, 1990, p. 26)

## **Processos avaliativos no jogo**

Por último, um elemento do processo que também nos inquietava bastante era de como os estudantes seriam avaliados. E quando falamos avaliação a tratamos em dois níveis: a nível de conteúdo e de adaptação com o método. A nível de conteúdo tínhamos os questionários de diagnóstico e a nível de adaptação com o método os relatórios de observação de bolsistas e o diálogo com os estudantes.

Fomos pegos, de início, por um vício negativo e descontrolado de querer avaliar nossos estudantes, pensando em medir a eficácia do jogo e o “quanto nossos alunos conseguiriam aprender” e o “quanto eles já sabiam” numa perspectiva altamente conteudista. Contudo, esbarramos em alguns pontos que devem ser considerados.

A avaliação não deve ser o centro do processo na educação. Muito menos a sua culminância. Entendemos, desta forma, a avaliação como uma etapa do processo de aprendizagem que visa:

(...)levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos. (CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 179)

O nosso primeiro contato avaliativo com os alunos se daria em um campo formal, com caráter diagnóstico e usualmente utilizado com eles na escola, o da avaliação escrita. Imaginamos que seria arriscado, se levarmos em conta que nenhum tipo de avaliação é tão aguardada para um momento que se espera divertido e tranquilo. Queríamos evitar ao máximo que os estudantes fizessem algum tipo de relação negativa com as aulas tradicionais de história com as avaliações escritas, sendo obrigados a lembrar de fatos, nomes e datas que não faziam, e ainda não fazem nenhum sentido em suas vidas. A ideia seria somente da aplicação de questionários de diagnóstico no início das atividades e depois delas, com o intuito de analisar o que mudou nas respostas dos alunos e que tipo de contribuição o RPG pode ter trazido consigo.

Vale ressaltar aqui que, não pretendemos em nenhum momento categorizar, taxonomizar, qualificar ou quantificar o conhecimento dos estudantes, contudo, somente analisar qual discurso histórico tínhamos sobre a Independência da Bahia na resposta dos

estudantes e analisar, posteriormente, as mudanças, caso venham a existir, nos questionários de diagnósticos finais.

Sendo assim, a única avaliação formal e rígida no jogo seria esta. As outras avaliações seriam pautadas na observação e no diálogo com os estudantes. Ficou combinado que em todas as sessões um de nós iria mestrar o jogo enquanto o outro redigiria ROB (Relatório de Observação). Nestes relatórios iriam informações importantes como comportamento, reações, pontos positivos e negativos do jogo e da trama, elementos que podíamos melhorar e outros componentes.

## **Testando o jogo**

Fomos orientados pelo professor Leandro Almeida a testar o jogo, principalmente a sua narrativa inicial e o sistema. Precisávamos perceber os erros através de um grupo teste que se aproximasse do perfil de desconhecimento, com relação ao jogo, próximo daquele que teríamos com os estudantes.

Para isso recorremos a alguns colegas dos cursos de História, Gestão Pública e Serviço Social da UFRB para jogarmos um ato. A experiência se deu como planejado inicialmente. A minha responsabilidade era “mestrar” o jogo e anotar, juntamente com a colega Leila Maria, os erros do jogo. Acabou sendo interessante pois mostrou o nosso desconhecimento frente a alguns elementos. A primeira coisa que percebemos foi a dificuldade em explicar o que era RPG aos colegas, desta forma decidimos explicar o fundamental e o resto da elucidação seria dada a um nível prático, experimentando o jogo diretamente.

Ficou sensivelmente nítido que os nossos colegas estavam tendo dificuldades em assumir a personagem diante do contexto histórico inicialmente colocado. Isso acontecia porque a proposta de jogo ainda não tinha sido assimilada. Outro fator que foi de difícil aplicação no início, e isso se deve especificamente ao mestre, foram os combates e desafios. Acabei percebendo que tinha de ser mais firme e enfático nas decisões enquanto mestre e que minha incerteza inicial poderia deixar o jogo um tanto “solto”. Sem contar também que, mesmo sem perceber, não tinha compreendido totalmente alguns elementos das regras de combates e pude perceber meu desconhecimento no teste. Esse tipo de observação foi fundamental para a construção do livro do mestre posteriormente.

O sistema também apresentava falhas que precisavam ser revistas ou regras que precisavam ser complementadas, como por exemplo na ordem de ataque e defesa dos combates. Notei que o problema do sistema não é sua densidade, mas sim o quanto ele pode tornar o jogo fluído e com regras. Logo não importa se o sistema é complexo ou simples, mas sim que seja eficaz. Os colegas tiveram dificuldades também com relação ao trabalho em equipe, todos queriam resolver os desafios sozinhos com suas próprias habilidades e não perceberam, de início, que os desafios e combates deveriam ser resolvidos em grupo, percebendo as habilidades específicas de cada personagem e utilizando no momento certo.

Depois destes contratempos iniciais, o jogo começou a ficar compreensível pelos colegas, principalmente o seu funcionamento, tudo isso em apenas meia hora de jogo. Acabamos vendo o que queríamos, o jogo se mostrou divertido e interativo. Os envolvidos conseguiram rir, se concentrar no jogo, pensar soluções para os desafios, se organizar coletivamente. Depois da realização do jogo sugerimos uma avaliação por parte dos integrantes. Os colegas afirmaram que gostaram muito do jogo, principalmente do caráter da atuação e imaginação que o jogo oferece.

Perceberam que a possibilidade de aprendizado prazeroso no RPG era extremamente potencial. Disseram que deveríamos continuar investindo em narrativas ricas de detalhes. Sugeriram que a explicação do jogo deveria acontecer sim, mas de forma simples e curta e que o jogo deveria ser descoberto na prática. Sobre a utilização do jogo em sala de aula houve completo apoio, restando dúvidas com relação a avaliação dos alunos, o que tratamos logo de explicar. Do ponto de vista geral a experiência foi divertida, pedagógica, interativa e nos permitiu uma auto-avaliação importante, principalmente com relação a narrativa inicial e os passos que deveríamos tomar dali em diante.

## **A narrativa do jogo**

Construímos a narrativa do prelúdio partindo do presente – de uma situação na própria escola e uma interação fictícia com uma máquina do tempo – para uma viagem ao passado, mais especificamente no cenário caótico de Independência da Bahia, ainda em Cachoeira. As inspirações de alguns elementos são oriundas, claramente, no desenho Caverna do Dragão. Neste primeiro momento já é possível perceber que adotamos na narrativa alguns elementos

fantasiosos ou fictícios, como a máquina do tempo e o fato de estar escondida no almoxarifado da escola.

Contudo, fizemos algumas alterações para que o jogo tivesse mais coerência, ainda utilizando de toda a liberdade e criatividade que o RPG nos possibilita usar. Não poderíamos permitir que alunos, ainda adolescentes, fossem heróis poderosos neste período diante de todo o perigo que existia, além de que, entramos em acordo, não faria muito sentido também. Sendo assim transformamos os estudantes em adultos, negros, com habilidades especiais nos seus corpos como velocidade, magias e lutas com armas por exemplo. Indicamos no prelúdio que seria necessário ao longo do jogo serem mais observadores e prestarem atenção nas pistas, como no caso do jornal que encontraram, no prelúdio, e ficaram sabendo em que período estavam e o que estava acontecendo.

Esta pequena parte da narrativa introdutória já os situou de onde estavam e como estavam, era preciso também mostrar quais eram os objetivos gerais, e neste caso era de recuperar a máquina do tempo o mais rápido possível das mãos de Madeira de Mello, que estava na Cidade da Bahia. Estas informações foram narradas com base em informações de um jornal fictício que eles encontraram na cidade. O prelúdio deixa claro que a situação dos estudantes é delicada pois, como todos são negros e sem documentação, podem ser facilmente confundidos com escravizados. Atrás de pistas na Casa de Câmara e Cadeia, prédio que data do século XVIII, nossos heróis são capturados e levados até o Engenho Vitória, que fica situado às margens do Paraguaçu, e afastado da zona urbana. São deixados na senzala com outros escravizados, com seu desafio inicial de fugir da senzala.

Os alunos reagiram bem ao prelúdio, logo começaram a discutir as possibilidades de fuga da senzala. Não houve dúvidas com relação ao prelúdio, o que significa que ele se apresentou sem muitas lacunas ou ambiguidades. Analisamos esta etapa da narrativa como muito positiva sendo que era a primeira vez, tanto nossa como dos alunos. Os objetivos de diversão e aprendizado até agora estavam sendo cumpridos.

## **Atos**

Os atos foram formas estratégicas e bem interessantes de divisão do jogo e da própria narrativa. Neste tópico faremos, além de um pequeno resumo do que aconteceu em cada ato,

uma análise das experiências e sensações dos estudantes, principalmente, a partir dos ROB. É preciso deixar claro que não é possível perceber toda a riqueza da narrativa e da experiência, tanto nos atos que se encontram nos anexos deste trabalho, como nos ROB. No cotidiano das sessões, os diálogos, as ações dos estudantes, as atuações se mostraram de forma extremamente enriquecedora. Não é possível apreender toda a realidade desta experiência.

No primeiro ato os alunos têm seu primeiro contato com os PNJ ainda na senzala, neste caso os escravos Simão e Joana. Os PNJ enriqueceram as narrativas disponibilizando informações importantes para os jogadores, além de informações históricas sobre o período. No ato I os objetivos eram: fugir da senzala utilizando os objetos do espaço e as habilidades de cada personagem, derrotar os capitães-do-mato que estavam nas redondezas, salvar os demais escravizados, levando-os para um lugar seguro, e por fim conseguir chegar ao quilombo. Depois da sua chegada ao quilombo, do líder Coió, encontram um quilombo fragilizado, muitas pessoas doentes e com fome, um reflexo da situação atual da província. Abaixo segue um trecho de diálogo entre um PNJ e os jogadores:

Líder do quilombo Coió: “Gostaria de agradecer muito a vocês meus irmãos e irmãs, por ajudar a libertar nosso povo das garras da opressão. Há muito tempo estávamos sofrendo nas mãos destes senhores sedentos por riquezas e conseguindo isto através do nosso sangue, suor e lágrimas. Planejavamos há muito tempo invadir aquele engenho e libertar nossos irmãos, mas sempre nos faltava força. A fome e a doença estão assolando não só a Cidade da Bahia, mas também nosso quilombo. Sendo assim ficamos fracos, famintos e doentes. Não podíamos brigar com os homens do senhorzinho e ainda fugir com crianças e idosos que pouco podem se defender. Inclusive vocês salvaram a minha mulher e minha filha. Não sei como agradecer. Temos poucas coisas no nosso quilombo. Ficamos sabendo que os irmãos que participarem da guerra contra os portugueses poderiam conseguir sua liberdade, não sei se é verdade, não confio neles. Amigos, gostaria de pedir algo a vocês, me perdoem, eu sei que vocês já fizeram muito por nós, mas mesmo assim gostaria de pedir uma última coisa: não esqueçam de nós! Quando vocês chegarem em Cachoeira tentem conseguir remédios e mais alimentos, estamos com pouco aqui. Como eu tinha dito, nossos velhos, mulheres e crianças estão doentes. Nossos irmãos vão à cidade em busca dessas coisas, mas sempre são capturados, pensem nisso por favor. Caso consigam chegar até a cidade, lá temos um companheiro que conquistou a liberdade e mora na cidade, o nome dele é Joaquim Pedrão.” (ATO I, fala do PNJ Coió, líder do quilombo)

Este PNJ ainda continuou falando sobre outros assuntos, como a guerra pela independência e o processo de recrutamento de escravos. Fica perceptível que através de uma fala de PNJ vários elementos podem ser abordados, e os estudantes não só se apropriaram destes elementos como usaram ao seu favor. Foi uma preocupação latente dos estudantes ao longo do jogo a busca constante por remédios e comida, tanto para eles como para utilização de moeda de barganha em situações diversas.

Importante salientar que os estudantes não reagiram tão bem aos desafios iniciais. Já esperávamos por isso de certa forma, a tendência, pelo que pudemos observar no momento em que fizemos o teste do jogo com colegas da universidade, é a tentativa de resolução dos problemas de forma individual. Todos eles achavam que podiam resolver as situações sozinhos ou no melhor das hipóteses que a sua sugestão de resolução era a melhor e que não era necessário ouvir outras. Contudo, ficamos felizes em perceber que já no ato II, sem ser necessário nossa intervenção com relação a isso, os estudantes em conjunto refletiram e tomaram a decisão de tomar decisões de forma mais coletivizada, ouvindo cada ideia e problematizando seus efeitos. Neste ponto alcançamos uma parte do nosso objetivo: o trabalho em grupo, a reflexão.

Em outro momento tínhamos falado sobre o imponderável como aspecto reinante em um jogo. No RPG o imponderável é regra. Esta fala foi construída pensando que os estudantes optariam por salvar tanto os demais escravizados que estavam com eles na senzala, como a filha doente de Coió e sua esposa. Contávamos com isso como se fosse algo certo, já definido. Mas os alunos nos surpreenderam pensando somente em si mesmos, abandonando os demais escravizados a própria sorte, ainda no Engenho Vitória. Eles focaram na realização de sua missão acima de qualquer outro valor ou virtude. Por isso é necessário que o mestre tenha muita criatividade e conheça bem aquilo que está sendo narrado, no caso específico o tema e o contexto.

Enquanto mestre fiz anotações sobre isso e aguardei o melhor momento de incitar a reflexão sobre este ato, onde eles poderiam pagar com suas “próprias vidas”. Isso nos remeteu a pensar o quanto as noções individualistas e a falta de sensibilidade com o outro são marcas presentes, cada vez mais, no cotidiano e ações dos estudantes. O ensino não deve ser somente da disciplina e dos conteúdos, mas o professor deve e pode repassar valores positivos para os seus alunos sempre que possível.

Depois de aceitar a missão de auxiliar o quilombo, e é importante frisar que só aceitaram a missão porque ela teria uma boa recompensa para eles, os jogadores se perdem na mata fechada com muita fome e sede. Já no ato II, para acentuar a emoção e o drama no jogo, decidimos colocá-los em situações perigosas e analisar as capacidades de respostas a problemas variados. Cansados e famintos eles são capturados por um grupo indígena e são levados para a aldeia, onde estão prestes a ser devorados em um ritual antropofágico. São salvos pelo irmão de Coió, Paulo. Contam uma série de mentiras a todo o momento em busca

de favorecimentos pessoais. Os jogadores combatem soldados portugueses que rondavam a cidade de Cachoeira, a mando de Madeira de Mello, em busca de informações sobre o governo temporário que estava na cidade. Este foi o primeiro combate dos nossos jogadores, eles ficaram contentes em exercer as habilidades que tinham escolhido no momento de montagem das fichas de personagem.

Já no ato III, eles são colocados de frente com o dilema de procurar sozinho alimentos e remédios na cidade ou buscar Joaquim Pedrão, o liberto que Coió havia indicado. Joaquim conhecia a cidade e poderia ajudar com extrema facilidade. Contudo, Joaquim é desconfiado, e eles precisaram através de muito convencimento provar que são confiáveis e que estavam fazendo tudo aquilo pelas pessoas do quilombo. O RPG, neste caso, não foi um jogo cheio de combates e lutas, é um jogo de interpretação e habilidade com a retórica. Neste caso mais específico, por exemplo, privilegamos os jogadores que tinham com especialidade o carisma e a inteligência. Assim poderiam convencer mais facilmente o liberto. Os jogadores entenderam bem a proposta e utilizaram isto como recurso, não só neste momento, mas em outros momentos do jogo onde o combate se apresentava como uma alternativa não tão acertada ou quando o diálogo se mostrava o melhor e mais rápido caminho.

Um aspecto muito importante no jogo e que, principalmente no processo de mestrar, ajudou e enriqueceu a narrativa foi a riqueza de detalhes que colocávamos na narrativa. Isso permitia que os jogadores pudessem não só aproveitar as potencialidades do cenário e seus recursos ao máximo, mas provocava de imediato a imaginação do lugar. Isso foi sendo aprimorado durante o jogo, tanto a imaginação dos alunos, como a nossa narrativa. Com relação a casa de Joaquim Pedrão por exemplo, a narramos com os seguintes itens:

Uma espécie de pequeno sítio, onde ele plantava feijão, milho e cana de açúcar. Sua casa é pequena. Ele tem dentro da sua casa: 40 espigas de milho, 5 kg de feijão, 10 varas de cana-de-açúcar, 1 cama, 2 janelas, 1 porta, 1 fogão a lenha, 100 litros de água potável, 2 armas de fogo (+4 de dano), 1 espada, 5 roupas limpas, 1 armário e 3 kg de carne seca. (Ato III, descrição da casa de Joaquim Pedrão)

O detalhamento poderia implicar também em um desenrolar totalmente inesperado da trama. Os estudantes poderiam matar Joaquim Pedrão e tomar tudo que ele tinha e inventar outra mentira assim que retornassem ao quilombo, poderiam roubá-lo ou até mesmo

incriminar outras pessoas. Estas são somente algumas ideias do que poderia ter acontecido e que nós temos que imaginar na dimensão das possibilidades. Não podemos esquecer que o imponderável também permanece em sala de aula, mesmo que com menos intensidade do que em uma partida de RPG. Por mais que planejem uma aula, nada, absolutamente nada, irá assegurar de que ela acontecerá como no planejamento. Além do nosso planejamento há uma série de fatores que podem mudar radicalmente toda essa conjuntura.

Com relação ao planejamento de ações repletas de más intenções, os alunos perceberam que toda vez que eles agiam desta forma eu os penalizava indiretamente no jogo. Começaram a dialogar mais do que antes quando iam tomar alguma decisão. Com relação ao que fazer com Joaquim Pedrão escolheram utilizar o convencimento e procurar alimentos e remédios na cidade como requisitado inicialmente por Coió. Isso foi importante pois mostrou amadurecimento e rápido entendimento das várias penalizações e situações que o jogo podia oferecer.

Ainda no ato III, uma parte dos jogadores vai até a cidade na madrugada, especificamente o capoeirista e a invasora, roubar o armazém sugerido por Coió, que ficava às margens do Paraguaçu, próximo de onde é hoje o Hotel Colombo. Conseguem invadir e roubar tudo que é necessário, mas esbarram no caminho de volta com os soldados brasileiros. Preocupado com seu atraso Joaquim Pedrão vai à procura das personagens para busca-los. Ele consegue impedir as personagens de matarem os soldados brasileiros. Este ponto é importante, pois os estudantes queriam matar todos os seus adversários. Não queriam deixá-los desacordados, mas sempre matá-los. Um dos estudantes alegou que diante de tudo que estava sendo feito com eles, enquanto escravos e negros, e da perseguição que eles estavam sofrendo não podiam deixar ninguém vivo. Aproveitamos o momento para discutir um pouco as várias formas de resistência que os cativos desenvolviam para sobreviver à escravidão, violência, fome, miséria e arbitrariedade dos senhores. A violência e o assassinato eram algumas das várias formas de resistir que eles poderiam optar, e que deveriam pensar sobre isso ao longo do jogo.

O ato IV focou no recrutamento escravo, promessas de liberdade e a tentativa de viagem à Cidade da Bahia. No ato IV os alunos entram em contato com Soldado Medeiros ainda em Cachoeira, acabam conversando com ela e obtendo mais informações sobre o processo de recrutamento dos escravos. Antes disso eles conversavam com Joaquim Pedrão sobre a compra de liberdade e alforria. No jogo colocamos a quantia mínima de 50 moedas de

ouro para que eles pudessem comprar sua própria liberdade, algo extremamente fictício e simbólico, somente enquanto ferramenta de jogo. Contudo, os estudantes não se preocuparam muito com isso, mesmo com toda ênfase dada a importância deste elemento no jogo. Eles achavam que era mais importante juntar as moedas que tinham e comprar algo “mais importante”, caso precisassem.

Soldado Medeiros: Prestem atenção no que vou dizer, vocês são negros, acho bom caso vocês sejam escravos, tratem de arrumar logo algum documento que comprove vossa liberdade, senão alguém pode capturar vocês. Eu sei de um modo mais rápido de conseguir isso, vai depender de vocês. Estarão se arriscando, não é algo certo. O exército libertador está recrutando escravos e libertos para compor as tropas, a promessa para os escravos é de liberdade, dizem que ela será dada depois do conflito. Vocês podem aproveitar o recrutamento para conseguir vossa liberdade e até mesmo usar isso para se locomover até a Cidade da Bahia em relativa segurança. Acredito que o recrutamento acontecerá amanhã, se preparem. Até lá recomendo que vocês se escondam. Devo dizer a vocês que estamos conseguindo algumas conquistas no campo de batalha. Se bem que devo dizer que o que mais nos preocupa são a fome, a doença e o desespero de alguns de nossos soldados. Acaba que nosso mal é também nosso bem. Há momento que utilizamos isso contra os portugueses. Sendo assim, acredito que se vocês forem até a Cidade da Bahia será mais fácil de encontrar a tal máquina. Falando nisso, não entendi bem, para que ela serve? É uma máquina de guerra? (Ato IV, Diálogo entre Soldado Medeiros - Maria Quitéria - e os jogadores).

De início queríamos colocar uma fala mais parecida com os textos do século XIX, principalmente com base nos jornais da época e nos textos de poetas e escritores do período, contudo, iríamos esbarrar na fala rebuscada e na falta de entendimento dos estudantes, o que não iria ser, naquele momento, muito didático. No diálogo com Soldado Medeiros é feito um acordo. Os jogadores contarão os segredos de sua história e o soldado contará o seu. Desta forma os estudantes acabam conhecendo a identidade verdadeira do soldado e os motivos que a levaram até o conflito. Em troca falaram sobre o futuro de onde vieram e a máquina do tempo. Maria Quitéria acaba dando mais informações da máquina do tempo do período que foi à Cidade da Bahia, confirmando desta forma que ela realmente está sob posse dos portugueses.

Até o processo de recrutamento, nossos heróis tinham alguns dias para se organizar, neste caso aproveitamos para disponibilizar algumas missões para “consertar” ações inadequadas do passado. A primeira missão seria a de retornar ao engenho e salvar todos os escravos que foram capturados pelos capitães-do-mato sem perder ninguém, levando alguns homens para o recrutamento com eles e a outra missão era de conseguir mais dinheiro para ajudar o quilombo e conseguir alimentos e remédios para a possível viagem à Cidade da Bahia.

As missões sempre tinham prêmios e bônus caso completadas com sucesso, isso estimulava os jogadores a conseguirem alguma arma especial ou até mesmo habilidades novas. Qualquer tipo de vantagem era bem-vinda, o jogo estava ficando cada vez mais difícil. No caso da missão de salvamento dos escravizados os bônus eram: um barco pequeno, 50 moedas de prata, uma poção da ressurreição, 5 espadas com +6 de dano cada. Eles só podiam escolher duas das quatro opções. Este tipo de medida era importante pois incitava, além de discussão no processo de decisão, mais planejamento por parte dos estudantes. A partir do que eles tinham em mãos eles poderiam arriscar uma determinada ação ou não. Isso ficou visível várias vezes ao longo do jogo.

Nesta etapa do jogo os estudantes estavam muito mais maduros e dialógicos do que no início. Isso ficou perceptível não só nas tomadas de decisões nas missões, desafios e combates, mas até mesmo no próprio acompanhamento do jogo. Todos eles faziam anotações sobre as suas personagens e as mudanças ao longo do jogo, como descrições de itens que compunham os mais variados espaços que visitavam. A interação ficava mais intensa, assim como a familiaridade com o jogo. Percebemos que o RPG só precisa de prática para a sua melhor execução. Tanto para nós enquanto educadores, como para eles enquanto estudantes.

O grande objetivo do jogo era recuperar a máquina do tempo que estava na Cidade da Bahia, mas os jogadores precisavam chegar lá primeiro, e para indivíduos que eram tidos como escravizados e sem documentação nenhuma seria muito difícil. O ingresso no exército libertador era uma oportunidade de conseguir tudo isso. O ato V centra-se na preparação para viagem e chegada na Ilha de Itaparica, algumas situações e dilemas são colocados para que os alunos possam resolver. Neste ato eles precisam partir do quilombo, contudo, o único sacerdote do quilombo está à beira da morte e precisa passar alguns conhecimentos para os feiticeiros do grupo de jogadores.

Os conhecimentos são importantes, como conseguir a ressurreição e o teletransporte por exemplo. Mas o dilema se insere quando o sacerdote avisa que ele terá acesso a memória dos jogadores caso o processo de transferência de conhecimentos aconteça. Os jogadores optaram por não correr esse risco tendo em vista que toda a sua trajetória até ali foi repleta de mentiras e egoísmo, principalmente envolvendo membros do quilombo, como a esposa e filha de Coió. Esse ponto foi o mais importante na reflexão dos valores perpetrados até ali pelos próprios jogadores. Eles começaram a discutir entre si o que teria acontecido caso eles tivessem agido de forma mais honesta com as pessoas, contando verdades e não tentando se aproveitar desde o início, os próprios alunos, sem qualquer tipo de intervenção, começaram a refletir os efeitos disso na vida real.

Ainda no ato V nossos jogadores tiveram que ir ao armazém, só que agora tinham dinheiro, ao invés de roubar o armazém foram comprar alimentos, remédios e roupas. No caso das roupas eles tiveram que comprar roupas masculinas para as meninas que, inspirando-se em Maria Quitéria, perceberam que não podiam se separar dos seus colegas e que, de fato, a forma mais segura de chegar a Salvador seria através das embarcações do exército pacificador. Nesse ato, a figura mais importante é a do vendedor ou ganhadeira, que através de suas habilidades especiais de compra e venda pode obter mais recursos e sucessos nas suas negociações, tanto comprando mais barato e vendendo mais caro que o habitual, além de poder obter favorecimentos e itens especiais através do diálogo. Os estudantes conseguiram utilizar bem disso em quase todos os momentos que era necessário. Abaixo segue uma tabela de exemplo:

#### VANTAGENS DO VENDEDOR

1. Cada item comprado pelo vendedor cai pela metade do preço;
2. Cada item vendido pelo vendedor dobra de preço;
3. O vendedor usa carisma e pode conseguir itens especiais e favores de qualquer um no jogo;

Esses tipos de vantagens no caso do vendedor foram importantes para incorporar à personagem mais importância e legitimidade no grupo. Não queríamos que o foco do grupo fosse nas personagens que tinham alto poder de combate. Era preciso diversificar e

complementar as diversas habilidades que o grupo tinha, por isso criamos várias situações que respeitavam essas identidades das personagens.

Os alunos, ainda no início da atividade, mais especificamente na montagem da ficha de personagens, mostraram certa ressalva com a profissão do lavrador e sua importância para a narrativa. Obviamente tiveram algumas penalizações por não terem nenhum lavrador no seu grupo, como embaraços na mata fechada e situações de fome. Acabamos notando que esta ressalva em escolher esta profissão para a sua personagem estava arraigada em uma noção menosprezadora do papel do trabalho braçal e sua importância na conjuntura daquela época. Mal sabiam eles que os trabalhadores braçais passariam mais despercebidos do que capoeiristas por exemplo. A ideia era que cada estudante ocupasse uma profissão, contudo acabamos ficando com dois feiticeiros no grupo, sendo que, inicialmente, ambos queriam ser mais úteis do que o outro ao longo da narrativa.

Esboçamos o trabalho com algumas fontes primárias, como o mapa do século XVIII da cidade de Cachoeira, leituras de fragmentos da época e recortes de jornais sobre a independência da Bahia. No caso de fontes imagéticas como o mapa ou até mesmo as análises de um retrato de Maria Quitéria vestida de Soldado Medeiros obtiveram certo êxito, foi possível discutir as fontes e imaginar as várias possibilidades da época, eles acabaram soltando a imaginação e exploraram a fonte conosco. Tivemos muito mais dificuldades com relação às fontes escritas, como nas leituras de trecho de jornais por exemplo ou até mesmo em leituras de fontes secundárias. Esbarramos em algumas dificuldades como leitura correta do texto, interpretação e desinteresse. As linguagens das fontes eram distante da realidade deles, e mesmo quando começávamos a explicá-las eles pediam para que nós retornássemos para a narrativa do jogo, pois “ela era mais interessante e divertida”. Optamos por, ainda no ato III, trabalhar mais com a narrativa e deixar as fontes primárias e secundárias para um planejamento futuro.

Acreditamos que a escolha do período de duas horas de jogo por sessão foi pedagogicamente acertada. Esse tempo era o suficiente para deixá-los animados com o jogo e ansiosos pela próxima sessão. Eles sempre pediam para que prorrogássemos a sessão, mas fomos bem taxativos neste ponto de respeito a horários. Inclusive, se pensarmos no ponto da seriedade, os alunos eram extremamente pontuais, a impressão que tínhamos era que não queriam perder nenhum minuto da atividade.

No barco os estudantes têm a missão que irá testar o quanto a experiência anterior com o sacerdote quilombola os tinha ensinado sobre valores. Em uma grande embarcação com aproximadamente 150 homens, onde só cabiam 100, muitos estão famintos e doentes, eles têm, escondidos, remédios e alimentos que adquiriram com as moedas de prata e ouro que obtiveram ao longo da sua trajetória até aquele momento, ou seja, algo que eles valorizavam muito e não abririam mão por qualquer coisa. Caso eles não ajudassem maior parte daqueles homens, grande parte da tripulação iria morrer. A situação estava desenhada. Os estudantes discutiram muito sobre que tipo de atitude tomar, chegando a fazer votação sobre o que poderiam fazer. Tomaram muitas vezes como ponto de referência as consequências que o mestre os imputava para cada ato considerado ruim. Reiteramos que a narrativa em si é extremamente importante no ensino de história, mas a consciência crítica, a discussão e reflexão, na nossa perspectiva, foram mais importantes no processo didático do jogo do que a apropriação de determinados elementos históricos. Decidiram por fim ajudar toda a tripulação. Fizeram, estrategicamente, o mais correto. Algo difícil os esperava mais à frente.

Quando chegam a Ilha de Itaparica eles percebem que ela está sendo atacada por 150 portugueses sob o comando de um sargento português, sob o comando de Madeira de Mello, atrás de mantimentos, sendo que a Cidade da Bahia tinha sido bloqueada e já não recebia mais alimentos e remédios do interior. Caso a opção dos jogadores fosse por não ajudar, por exemplo, maior parte da tripulação teria morrido e eles teriam muito mais dificuldades nos conflitos na ilha, podendo ter até mesmo caso de óbitos no seu grupo. Neste caso descrevemos bem o conflito, na estratégia de que eles tivessem mais elementos para imaginar e interagir com o problema. Desta forma, a nível de exemplo, missões e desafios como esses ficam caracterizados dessa forma:

MISSÃO: Derrotar o sargento português que está liderando suas tropas contra a Ilha de Itaparica      Itens que iriam “cair” do sargento

Pontos de vida do sargento: 200      Chapéu da força: +2 de força

Pontos de dano por ataque: 6 Casaco da vitalidade: +8 de vitalidade

Espada da agilidade: +4 de agilidade

O ato V foi uma preparação para o ato VI. Este último ato tinha como título: Chegada na Cidade da Bahia e confronto com Madeira de Mello. Este ato tinha sido aguardado e comentado pelos alunos durante muito tempo, eles e elas faziam previsões e planejamentos de como agiriam para derrotar o temível general e obter de novo a máquina, que representava diretamente o seu retorno para casa. Iniciamos o ato desta forma:

A batalha que vós, bravos guerreiros e guerreiras, acabaram de ter foi muito dura, árdua e extremamente desgastante. Alguns portugueses e brasileiros foram mortos na batalha, a maior parte dos portugueses conseguiu escapar nas embarcações e retornar para a Cidade da Bahia. Neste momento, assim como todos os outros, vocês tinham sede e fome, além de precisar descansar. Logo vocês teriam que se preparar para partir para a capital e lutar contra as principais forças de Madeira de Mello, era necessário força e coragem para agir, mas também energia. Há um armazém na ilha, contudo os preços aumentaram devido à carestia. (ATO VI, prelúdio do ato)

Nossos heróis repousaram e se abasteceram na Ilha de Itaparica antes de partir definitivamente para a capital. Durante a noite as meninas que integram o grupo de jogadores ouvem um barulho à noite no porto da ilha e percebem que soldados portugueses estão com embarcações ancoradas, e com planos de invadir a cidade e matar os soldados do exército libertador enquanto dormem. Elas seduzem os portugueses e queimam as suas embarcações. Neste ponto é importante frisar que ao longo de todo o jogo, em um grupo de cinco jogadores, sendo que tínhamos três rapazes e duas garotas, em nenhum momento elas se omitiram ou foram ofuscadas pelas ações dos garotos. Aliás, nas próprias relações pessoais dos estudantes, elas acabam sendo mais imperativas e enérgicas que eles. Isso também ficou bem delineado ao longo do jogo, as meninas tinham as ideias e soluções mais eficientes para as diversas situações que a todo o tempo o jogo oferecia. Neste caso, diante do exposto, foi ideia delas, levantar durante a madrugada sem nenhuma ajuda dos rapazes e seduzir os soldados, ateando depois fogo às embarcações. Depois disso os soldados, ao invés de serem mortos como de costume, foram mantidos como prisioneiros.

Depois destes fatos, nossos heróis conseguem um barco e chegam a Cidade da Bahia. O exército português é grande e estão em todas as partes possíveis, principalmente próximo ao prédio em que o general Madeira de Mello está ficando. Depois de muito diálogo eles

conseguem bolar um plano e passar pelo exército sem serem percebidos, e se aproximar do prédio. Contudo, o prédio é muito alto e Madeira de Mello está no último andar, de novo precisam discutir maneiras de como alcançar o último andar. Em todos estes casos foram dadas várias informações e detalhes sobre a situação. Neste ponto do jogo as resoluções de problemas em grupo já ocorriam de forma muito natural e eficiente, mesmo com problemas cada vez mais complexos.

Assim que adentram o prédio e veem Madeira de Mello há um longo diálogo entre eles e o General. Conversam sobre a guerra, a intenção do governo português e a máquina do tempo. Preferimos nesta etapa colocar o general com muitos pontos de vida ao invés de muitos pontos de ataque. A batalha desta forma ficaria mais demorada e o risco de mortes dos integrantes do grupo seria menor. Foi preciso ponderar também todos os itens, habilidades e recursos obtidos pelos estudantes ao longo de todas as sessões. Eles tinham amadurecido e fortalecido bastante suas personagens. Também estavam mais fortes. Construímos o perfil de Madeira de Mello com 500 pontos de vida e 16 pontos de danos de ataque. Depois de uma longa sessão de batalha nossos heróis conseguem derrotar o famigerado general, mas não alcançam a sua vitória plena, que era a morte de Madeira de Mello. O general consegue fugir e ainda mata uma das personagens do jogo, a feiticeira Vick Vitória.

“Durante a madrugada de 2 de julho, [Madeira de Mello] promoveu in selentio noctis o embarque das tropas os vasos de guerra e em grandes navios mercantes, ao mesmo tempo em que a bordo de outras embarcações famílias portuguesas se amontoaram, com todos os pertences que puderam transportar. Toda a esquadra portuguesa levantou então as âncoras e partiu. Salvador ao alvorecer estava praticamente deserta. E quando o exército pacificador entrou na cidade, por volta do meio dia, passou por um arco do triunfo, mandado erguer em frente ao arco da Soledade pela madre Maria José do Coração de Jesus [...] Assim, enquanto no mar a esquadra brasileira, sob o comando do Lord Cochrane, perseguia a portuguesa e aprisionava quatro dos seus navios, uma vez que Madeira de Mello não propusera a capitulação, os soldados do exército libertador, sem que tumulto ou desordens houvesse, ocuparam pacificamente a cidade de Salvador.” (BANDEIRA, 2000, pp. 460-461)

Neste ponto do jogo ficamos impressionados, não achávamos que a morte, mesmo numa dimensão ficcional, da personagem fosse abalar tanto o grupo. Houve choro por parte de um integrante que afirmava ter sido culpa dele não conseguir salvar a amiga. Os outros

bolavam planos para ressuscitar a amiga o mais rápido possível, e inquietos me questionavam se haviam formas. O RPG naquele momento me mostrava que tinha atingido esferas de sentimentos dos alunos que até então eu não imaginava alcançar. Efeitos como esse mostram que houve envolvimento, entrega e dedicação ao jogo. O prazer, a diversão e a tensão que Huizinga (2000) e Calliois (1990) expressavam nas suas obras foi constatada neste experimento pedagógico. Nos ROB e na transcrição da entrevista feita com os alunos é possível acompanhar alguns detalhes das sensações dos estudantes ao longo do jogo.

### **Análise de questionários: O antes e depois da experiência**

Como foi explicado em outro momento, a nossa ideia principal com os questionários era de analisar os conhecimentos prévios dos estudantes e compará-los com os questionários após a experiência. Até então nos parecia uma ótima ideia. Os questionários tinham perguntas abertas, sem nenhum tipo de questão que envolvesse conhecimentos objetivos de nomes, datas e lugares da narrativa tradicional da independência. Além disso, o questionário não tinha um caráter avaliativo com a coerção das notas. Era algo que, fizemos questão de enfatizar com os alunos, estava mais para um diagnóstico.

A frase que mais se encaixa para expressar o que sentimos com os questionários depois de analisar mais atentamente e refletir sobre a experiência é: “Ah... se arrependimento matasse...”. Na maior parte dos questionários é possível perceber que, tanto antes da atividade como depois, os estudantes mantiveram as respostas genéricas. O primeiro elemento que mais salta os olhos é perceber que o assunto foi visto por uma parte deles no ensino fundamental I, mais especificamente na 4ª série. Logo, é de se esperar que o conteúdo tenha sido introduzido por um professor formado em Pedagogia e não em História. A discussão mais provável adotada foi a de uma narrativa mais simples e com elementos decorativos.

Em alguns casos a resposta dos questionários na segunda etapa se mostrou “mais pobre” do que na primeira etapa. Desenvolvemos a hipótese de que isso poderia estar relacionado a um possível relaxamento de já ter concluído o jogo e de ter feito outra série de atividades antes de responder o questionário. Além disso, o questionário se aproximou, mesmo que não quiséssemos de um esquema de prova de história com moldes escolares que eles estavam acostumados. Para alunos do 9º ano do ensino fundamental II, e sendo

considerados os melhores alunos da escola, a quantidade de erros ortográficos e pouca interpretação das questões se mostrou um problema. Alertamos a nossa supervisora do PIBID sobre isto e a mesma relatou que era normal e que de fato eles escrevem bem se compararmos a maioria.

O questionário se mostrou parcialmente ineficiente porque não mostrou a capacidade de realizar um balanço qualitativo do aprendizado dos estudantes. Outras ferramentas como o ROB e a entrevista foram mais eficazes. Até mesmo a construção coletiva de uma história das suas aventuras se mostrou, enquanto ferramenta avaliativa, mais proveitosa do que o questionário, principalmente pelo fator do acompanhamento do processo de construção do produto. Talvez se tivéssemos optado, ao invés de um questionário, de uma redação, resumo ou qualquer outro texto livre dissertativo sobre o tema ou até mesmo uma simples entrevista teríamos resultados comparativos mais satisfatórios.

## **O pós-jogo**

Realizamos no dia posterior a última sessão, uma espécie de momento de conscientização e discussão com alunos sobre gênero e etnia. Percebemos ao longo do jogo, principalmente na montagem da ficha de personagens, quando os alunos queriam se caracterizar enquanto indivíduos de pele branca, cabelos lisos e olhos claros que eles não se sentiam bem e nem estavam realizados com a própria estética. Isto nos chocou, mesmo sabendo que é algo já tido como “comum” e que o racismo tomou contornos estruturantes há muito tempo no nosso país (MUNANGA, 1999). Passamos alguns documentários sobre estética negra e relações de gênero. Depois fizemos uma roda de discussão com alguns temas que são considerados problemáticos como liberdade com relação as roupas, cabelo crespo x cabelo duro, igualdade nas relações de gênero e democracia racial. Isto foi importante porque não tínhamos como interromper o jogo de RPG para fazer intervenções em temas transversais.

Ainda nesta roda de conversa realizamos uma espécie de confraternização celebrando os aniversários dos jogadores e o sucesso do jogo. Este momento de afetividade e respeito com os estudantes foi importante, pois estreitou os laços de confiança e horizontalidade nas nossas relações ainda mais. Os alunos solicitaram que ensinássemos como se constrói uma história de RPG e o que é necessário para se tornar um mestre de RPG. Ficamos felizes em saber da curiosidade e da vontade de continuar com as atividades de RPG. Desta forma construímos junto a Pró-reitoria de Extensão da universidade, juntamente com o professor

Leandro Almeida, um pequeno projeto que visava oferecer uma oficina de RPG para alunos, professores, funcionários e gestores da escola.

A atividade foi feita no final do período letivo escolar e foi avaliada ao fim com muito sucesso. Tanto professores como alunos ficaram animados e curiosos com as várias possibilidades que o RPG oferecia em nível de educação, multidisciplinaridade e promoção de competências e habilidades. Desenvolvemos atividade semelhante em evento acadêmico do Mestrado Profissional de História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB. Em ambas as atividades os alunos que participaram das sessões se apresentaram contando suas experiências, aprendizados e tirando dúvidas. Foi um momento importante de aproximação entre escola e universidade, que cada vez mais se torna raro.

Os alunos propuseram que fosse criado na escola um grupo de RPG. Infelizmente esta ideia do grupo de RPG não pôde ir muito à frente dentro do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia devido à municipalização que já estava ocorrendo e porque os alunos estavam no seu último ano na escola. Contudo para estimular que os alunos continuassem se reunindo e desenvolvendo atividades de RPG nós imprimimos, no Laboratório do PIBID, dois exemplares de livro de jogos de RPG dos Desafios dos Bandeirantes, de Luiz Ricon. Além disso, os alunos produziram, respeitando a proposta da criação de algum produto correlato às atividades realizadas, uma pequena história sobre suas aventuras em duas semanas. Toda a narrativa foi construída deles e para eles, ficamos somente na edição e correção.

Resumidamente, o processo de pós-jogo refletiu os resultados positivos do RPG enquanto método pedagógico para o ensino de História. A insistência dos estudantes em continuar jogando atesta o fato de que o jogo conseguiu alcançar seu maior objetivo até aqui? O entretenimento. Acreditamos que, através da diversão, da brincadeira e do prazer a facilidade para lidar com categorias de narrativas históricas e conceituais será mais dinâmico e prático.

Quando propusemos a construção e aplicação deste jogo, diante de outras experiências no PIBID História da UFRB, já esperávamos de certa forma somente “mais uma tentativa” de fazer um projeto, que realmente obtivesse algum sucesso. Até então, em anos de PIBID, poucas atividades foram tão produtivas e satisfatórias como esta. Infelizmente fatores como, muitas vezes, a própria gestão da escola, acabaram nos impedindo de fazer atividades mais complexas e eficientes. Contudo, foi possível, mesmo com inúmeras dificuldades, apresentar alguns resultados satisfatórios desta experiência.

Uma atividade que, dentro de um planejamento embrionário, se mostrava muito mais simples, e que acabou se tornando complexa, difícil e prazerosa de planejar, executar e avaliar. Até aqui o balanço geral é extremamente positivo. Desde o contato com a bibliografia, passando pelo planejamento e execução, finalizando no pós-jogo. Os objetivos foram se modificando ao longo do jogo, e de forma geral é possível dizer que maior parte deles foram alcançados. As frustrações que ocorreram a nível de conteúdo e avaliação foram amenizados com a compreensão de que o RPG não é um método salvacionista e que também tem suas limitações.

Foi possível perceber que houve uma adaptação e amadurecimento, de acordo com os parâmetros e indicadores que estabelecemos no nosso projeto, dos estudantes dentro do jogo. Mesmo não havendo um reflexo imediato em avaliações formais.

Este trabalho nos permite vislumbrar uma série de possibilidades de atividades e trabalhos com este método. A pretensão é de dar continuidade às produções na pós-graduação com grupos e projetos maiores e mais audaciosos. É necessário que, cada vez mais, os historiadores percebam a importância de colaborar mais para os avanços da Didática da História, encarando-a como um campo historiográfico válido e potente, e não relegada a área de Educação como dimensão menos importante ou até mesmo como não integrante do fazer historiográfico. Na mesma via torna-se necessário valorizar a produção de conhecimento nos bancos escolares, tanto por professores como por alunos, isso vale para espaços informais e não-científicos.

Representa, somente, alguns passos rumo a uma rediscussão do papel da narrativa no Ensino de História na sala de aula no Recôncavo, aliada a dimensão lúdica, e do papel do aluno enquanto sujeito histórico para além da teoria, muitas vezes apresentada em sala de aula. A valorização do discente, a dialogicidade e horizontalidade nas relações vão ao encontro da construção de um sujeito problematizador e com consciência crítica plenamente capaz de exercer sua cidadania. A proatividade, a problematização, a dúvida, a criticidade, a capacidade de lidar com categorias conceituais e a reflexão devem ser, sempre, em uma aula de História, mais importantes do que a narrativa pela narrativa. A narrativa só adquire valor quando ela é relacionada com nossos problemas, anseios, dúvidas, sonhos, enfim, nosso presente.

## Conceito e objetivos do produto

Como foi dito anteriormente a intenção deste produto é a construção de um jogo de RPG (Role-Playing Game), composto por três livros que se complementam: livro do mestre, do jogador e guia do professor. O jogo prevê que suas personagens possam encenar e atuar dentro de uma dimensão imaginária a partir de uma narrativa ficcional, e neste caso mais específico, com uma forte conotação histórica, interagindo entre eles, os cenários, o período e as pessoas da época.

Esta metodologia já foi experimentada, como dito anteriormente, no PIBID do curso de Licenciatura em História da UFRB, na oficina de RPG e ensino de História: Aventuras no Dois de julho com alunos do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia no ano de 2015, com duração de dois meses, com resultados extremamente satisfatórios que foram discutidos e apresentados em forma de monografia sob o título de **“Jogando no dois de julho: o processo de construção, experiência e análise do RPG no ensino de História através do PIBID”** no ano de 2016. Foi esta experiência que inspirou a construção deste produto. O desafio de construir um material paradidático de RPG que pudesse ser utilizado em sala de aula.

O jogo tinha como elemento principal a temática da Independência da Bahia, focando sua perspectiva no cotidiano dos escravizados da época, principalmente nos antagonismos de classes e condições que imperavam no período, ficando mais visível no processo de recrutamento escravo que é um ponto alto do jogo, fazendo com que este momento tão importante para a Província da Bahia e o então futuro Império do Brasil, possa ser revisto com outro olhar: um olhar visto de baixo, mais especificamente, dos escravizados e escravizadas da época. Contudo, depois de discussões ao longo das disciplinas do mestrado e revisões constantes do projeto e da produção do material ficou visível que o jogo poderia explorar outras situações históricas, e que a temática da Independência da Bahia poderia ser um excelente plano de fundo ou universo para temáticas que ultrapassam a temporalidade definida, como a liberdade, cidadania, escravidão, igualdade e resistência.

Os livros do mestre e do jogador foram e estão sendo construídos tendo como base o livro de RPG nacional, mais especificamente a sua segunda tiragem, bastante conhecido, chamado **Desafio dos Bandeirantes**, que foi construído em 1992 por Carlos Eduardo K. Pereira, Flavio Andrade e Luiz Eduardo R. de Freitas. O primeiro livro, que é o do jogador, foi pensado para ser construído com: 1) Introdução e o básico do jogo; 2) Criação de

Personagem; 3) Habilidades; 4) Teste de Habilidades; 5) Descrição de habilidades; 6) Magia e religião; 7) Feitiços e encantos; 8) Classes sociais; 9) Equipamentos; 10) personagens prontos; 11) Regras; 12) Ambientação ou universo. Ou seja, o livro do jogador seguiria um modelo bastante parecido a edição dos Desafios dos Bandeirantes de Ricon, contudo, no processo de produção do próprio livro foi necessário o processo de reconstrução destes tópicos, principalmente tendo em vista o caráter pedagógico do livro. Desta forma, a nova configuração do livro do jogador ficou da seguinte forma: 1) Apresentação; 2) Contextualização histórica; 3) Introdução e o básico do jogo; 4) Sistema do jogo; 5) Ficha de criação da personagem; 6) Personagens prontas; 7) Armas e equipamentos; 8) Diário de Bordo e 9) Glossário da Independência.

Este livro será entregue a cada jogador ou ao grupo de jogadores, e estes terão que utilizá-lo e consulta-lo ao longo de todo o jogo<sup>9</sup>.

Quando analisamos o livro do jogador que foi construído percebemos que os itens permanecem praticamente os mesmos, porém, boa parte deles se encontram inseridos em capítulos maiores como **habilidades** e **testes de habilidades** que estão inseridos no capítulo de sistema. Foi inserido a contextualização histórica com um caráter didático mais forte, juntamente com o diário de bordo. A ideia principal era testar o livro do jogador e do mestre já em ambiente escolar nesta primeira etapa, contudo, o processo de construção do produto se mostrou extremamente árduo e complicado. Além disso, mesmo com a parte escrita e de conteúdo pronta esbarraríamos no processo de diagramação e o aparato mais estético do trabalho. Elementos estes que necessitam de um outro tipo de conhecimento e de bastante investimento, o que infelizmente não tivemos nesta empresa.

O RPG apresenta uma grande relevância social, pois desenvolve nos estudantes um forte espírito científico, como a observação, análise de situações-problemas, apresentação de soluções variadas e compartilhamento de informações. Em escolas cada vez mais fechadas em um processo de ensino tradicional de história, estático e pouco dinâmico, a necessidade de apresentar e trabalhar com ferramentas pedagógicas como o RPG se apresenta como uma chance de alteração, mesmo que não tão revolucionária, dessa realidade escolar. Os reflexos

---

<sup>9</sup> Quando digo ao “jogador” ou ao “grupo de jogadores” parto da compreensão da possibilidade que um estudante pode controlar uma personagem e um grupo de estudantes também pode fazê-lo. Isso partiria de uma necessidade e contexto específico da sala de aula do professor responsável. Um grupo de jogadores controlando uma personagem possibilita maior interação de toda a sala, o que não seria possível se somente um jogador o controlasse. Porém, um único jogador experimentaria o RPG na sua forma mais tradicional, além de ter mais liberdade para atuar com sua personagem da forma que preferir.

disso na sociedade são de indivíduos conseqüentemente mais críticos e problematizadores da realidade em que vivem. O mais importante neste produto, que também o justifica, é a possibilidade de repensar e aprender a sociedade baiana do século XIX, em um acontecimento tão importante para a sociedade baiana atual, de uma forma mais reflexiva, rica e sujeita de si mesma.

O objetivo maior deste produto é que o jogo seja eventualmente testado e aplicado no ensino fundamental e médio da rede pública do ensino regular, para quaisquer séries dos níveis fundamental II e ensino médio. Inicialmente este jogo foi previsto para ser desenvolvido durante uma unidade, e a proposta se mantém, contudo, dependendo da configuração que o professor estabeleça para sua unidade letiva ela pode ser reduzida ou aumentada e intercalada com outras atividades.

Dessa forma o jogo se propõe abrangente, simples e aberto. Abrangente por alcançar esta diversidade de séries e idades; simples por ser inteligível tanto para estudantes do 6º ano do ensino fundamental como para estudantes do 3º ano do ensino médio, mas com o desafio de não ser simples ao ponto de ser considerado chato, entediante ou banal; e por último, a característica de ser aberto, ou seja, permitir alterações tanto de professores como alunos seja no sistema, no universo, nos personagens e em outros elementos.

O objetivo ontológico de qualquer jogo é a diversão, e este não seria diferente. O objetivo principal é a diversão, o prazer, a imersão no distanciamento do mundo real para enxergar além do mundo real. As pessoas geralmente perguntam onde fica o aprendizado no processo, sem realmente compreender que todo jogo é aprendizado. Constante, irrefreável e intenso. Logo, a discussão não é se haverá aprendizado ou não, mas sim de qual será este aprendizado e em qual direção ele seguirá.

Começamos com as competências e habilidades para discutir os objetivos iniciais, integrando o grupo dos objetivos pedagógicos. O RPG neste sentido consegue desenvolver bem a leitura, e não só a leitura de textos escritos, que neste caso são fundamentais para aproveitar ao máximo o jogo, mas principalmente a leitura situacional<sup>10</sup> que força o estudante a todo o momento interpretar situações, fatos, dados, falas e transformações que acontecem constantemente dentro do jogo; estímulo à organização de ideias e ações, pois não há jogo de

---

<sup>10</sup> Entendendo aqui esta *leitura situacional* enquanto a capacidade que o aluno tem de poder se desenvolver em contato com os colegas dentro do jogo, permitindo que ele tome quaisquer decisões de acordo com as mudanças no universo do jogo, tanto a partir do mestre de jogo como a partir dos seus próprios colegas. Neste caso é necessário que o aluno saiba ler o mundo como diria Freire, neste caso é o universo do jogo, que de toda a forma não deixa de ser um mundo com fortes ligações com o real.

RPG sem planejamento e estratégia, tanto do mestre, como dos jogadores; habilidade em lidar com conceitos, que no caso de um RPG com um caráter fortemente histórico e com finalidade pedagógica, aparece mais fortemente, onde neste caso os alunos acabariam lidando com conceitos como *liberdade*, *escravidão* e *propriedade*, só que diferente do que é usualmente obtido na sala de aula, em exercícios de abstração, aqui o aluno conseguirá mais facilmente entender o conceito, para além de exemplos que podem banalizar determinados termos a ponto de simplifica-los em demasia. Assim:

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (200, p. 13), tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidade muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa. (GIACOMONI, 2013, p. 19)

Desta forma, dentro do jogo de RPG, o conceito não é só colocado através da sua dimensão fria e de exemplos que geralmente são costumeiramente dados aos alunos, e que muitas vezes não são levados a sério, mas neste caso ele pode ser sentido “na pele”, na *tensão* do jogo (HUIZINGA, 2004, p.12). Outro elemento que pode ser percebido, atingindo grandes níveis de maturação dentro do jogo, é a possibilidade de cada vez mais o aluno se perceber como sujeito histórico, uma vez que dentro do RPG ele realmente o é, tanto como mestre de jogo quanto como personagem. Aqui o sujeito histórico não é somente aquele termo explicado pelo professor na sala de aula, tentando fortalecer a importância da disciplina<sup>11</sup>, mas sim a sensação viva de alterar, mesmo que ficcionalmente, o tecido histórico e a realidade do jogo. Tudo isso acontece sem o aluno perder a consciência do que é real e do que é fictício, e mesmo quando estes elementos aparecem fortemente vinculados é exatamente neste momento que cabe a mediação direta do professor ou até mesmo do colega.

Da perspectiva histórica o RPG nos apresenta uma possibilidade ilimitada de abordagens de narrativas dos temas mais variados possíveis. E não só na disciplina de História, pois seu caráter múltiplo é intenso, não se atendo ao disciplinar – relativo ao conjunto de conhecimentos de uma área –, sendo quase que interdisciplinar por natureza. No caso deste projeto mais exatamente, procuro explorar algumas dimensões da história que não são tão exploradas na dimensão e no cotidiano escolar, como a história local e a história das

---

<sup>11</sup> Estes elementos puderam ser observados mais atentamente nas experiências de estágios supervisionados e na prática de iniciação à docência financiada pela CAPES.

minorias, que ficam reféns de um currículo muitas vezes engessado sob uma história eurocêntrica e, mesmo quando nacional, demasiadamente política nos seus recortes, e descolada do universo dos alunos.

O jogo propõe a narrativa de sujeitos, através de cada aluno, onde estes sujeitos, que irão interpretar obrigatoriamente escravizados que vivenciam a primeira parte do século XIX, passam por experiências análogas destes indivíduos nas profissões, sentimentos, dores, apreensões, medos e outros elementos que homens e mulheres negras passavam. Isso permite que os estudantes vejam a Independência da Bahia e a província no século XIX de uma forma que permita outras discussões, tais como gênero, etnia, resistência escrava, pertencimento e auto reconhecimento.

Ainda dentro da dimensão histórica, outro objetivo que tínhamos era de estimular e aguçar no aluno a sua percepção de espaço-tempo dentro do jogo através da análise de mapas, que seriam confeccionados e outros que seriam utilizados enquanto fonte histórica primária, além de trazer outros tipos de fontes, como recortes de jornais da época e gravuras, todas elas inseridas no livro do jogador. Desistimos dessas ideias momentaneamente por dificuldades técnicas de fato, como já foi explicado anteriormente.

A sensibilidade na percepção da complexidade do tecido social baiano em pleno século XIX é extremamente fundamental, desconstruindo alguns elementos de narrativas historiográficas de uma perspectiva mais tradicional que retratava uma sociedade que era bem mais do que escravos e senhores. Os escravizados nesta época também eram mais que escravizados, esta não era a única condição de vida, pois a resistência abria caminho para outras formas de vivência.

## **Referencial teórico**

O RPG é um jogo essencialmente narrativo, quando ligado diretamente ao ensino de História temos um belo casamento. Neste sentido, o conceito de *narrativa* é chave para conseguirmos compreender as articulações que podem ser feitas diretamente com o RPG. O alemão Jorn Rüsen neste sentido nos auxilia bastante no entendimento do conceito.

Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “história” como passado tornado

presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149).

Quando entendemos que a narrativa se insere dentro de um pensamento histórico com certa racionalidade e que esta por sua vez se estrutura dentro de uma narrativa (RÜSEN, 2001), associando e aproximando os elementos mais próximos e mais comuns percebemos que a operação mental desenvolvida dentro do jogo de RPG, alunos com alunos, auxiliados pela mediação do professor, pode ser potencializada. Ora, se o aluno consegue sozinho articular a narrativa, enquanto mestre, interagindo com ela e a enriquecendo, sendo motivado a descobrir mais elementos do tema através de leituras e discussões podemos afirmar de forma categórica que este aluno está estudando e vivendo a história. A outra forma também é verdadeira, quando percebemos o estudante vivendo o lugar da personagem, e tomando decisões analisando a conjuntura e o contexto histórico com base na narrativa que parte do mestre, e ele mesmo, personagem, constrói ativamente esta narrativa.

O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história; materialmente, a experiência do passado; funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo. Uma teoria da narrativa histórica que organize os pressupostos, os modos, o alcance sincrônico e diacrônico, assim como as funções da constituição histórica de sentido fornece também o quadro de referências para a análise empírica, pragmática e normativa no trato com a história (RUSEN, 2001, pp. 160-161).

Desta forma a interação que o aluno constrói com este mundo imaginário e interativo é perpassada, substancialmente, pela *sensibilidade*. Como o aluno vê, interpreta e sente este mundo construído sob uma narrativa histórica também é importante para compreender até que ponto o aluno está entendendo o assunto, uma vez que muitas vezes sentimos as avaliações tradicionais falharem – muito por seu caráter coercivo – e aqui temos uma prática mais livre de expressão do pensamento histórico, que reage quase que automaticamente com esta sensibilidade.

“Sentido” articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: *a identidade histórica* (RUSEN, 2001, p. 156).

Ora, este passado emite uma determinada lógica. O passado da narrativa tem um sentido. Dentro do jogo de RPG se o aluno identifica esta lógica histórica ele acaba interpretando-a como uma regra daquele universo. Entenda-se aqui universo, não como regra fria do jogo. Quando ele percebe a lógica do universo e a insere dentro dos limites de sua imaginação – que não tem limites, o que tem limites é o contexto e o universo do jogo – e dentro das características e ações do seu personagem já temos um primeiro entendimento do estudante, não só do jogo, mas do tempo e das regras do *contexto histórico* sob o qual o personagem dele está submetido. A *identidade histórica* aqui é construída sob a égide da personagem dentro do universo. A imaginação é combustível principal, que misturada ao conhecimento fica realmente potente.

Quando falamos deste estudante é necessário situá-lo: o estudante do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º do ensino médio não quer ser associado a situações ou conotações infantis. Os primeiros até mais do que os últimos. Brougère (2008) e Huizinga (2004) em um esforço para poder pensar as diferenças entre brinquedos, brincadeiras e jogos atestam ao caráter lúdico do jogo uma dimensão mais séria, mais adulta. Neste segmento os adolescentes querem estar, pois se afirmar como adultos e responsáveis adquirindo confiança e mais liberdade é o que eles conseqüentemente buscam. “O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto a criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim, pela sua função lúdica” (2008, BROUGÉRE, p. 13).

Ora, na obra *Homo Ludens*, Huizinga nos apresenta o jogo enquanto elemento cultural e racional, que acompanha o ser humano há mais tempo do que podemos supor. Vendo o jogo muitas vezes como uma representação recortada da realidade. Algo que também detém um caráter sacro, ritualístico. No caso do RPG em que o jogo se situa mais dentro de uma dimensão imagética e imaginativa<sup>12</sup> do que em outros jogos, como futebol por exemplo, é necessário um nível de abstração e enfrentamento de problemas, mesmo quando os *dados não rolam*. Talvez no caso do RPG, como nos diz Huizinga, a preocupação deva se assentar mais no valor e significado destas imagens.

Talvez, e somente talvez, usando toda a liberdade poética e retórica que este talvez possa exprimir, o jogo se apresente como uma forma mais livre de aprendizado. O RPG ao

---

<sup>12</sup> Quanto trato “imagético” e “imaginativo” trabalho dentro de uma linha de complementaridade, estabelecendo estes termos como diferentes entre si. Concebo neste sentido o imagético na produção sucessiva de imagens na mente e no material, no caso o livro de RPG ou qualquer outro material que enriqueça esta estrutura. Para o imaginativo penso mais nas estruturas narrativas construídas entre mestre e jogadores, que neste caso promovem o aparecimento de novas imagens e conseqüentemente de novas acepções.

menos possibilita isso. A realidade é cheia de limites e imposições. Para ver isso basta apenas ver a realidade escolar, cheia de horários, paredes, palavras, papéis, avaliações e coisas a serem preenchidas para um sistema de legitimação. Ora, a realidade é mais que isso. Mas é possível recriar uma realidade dentro do jogo, fugindo desta realidade mais próxima, mais material. Lá o estudante pode exprimir sentimentos, vontades e outros elementos que talvez “aqui” não o pudesse ser feito. Olha o talvez aqui de novo.

Ora, mas esse tal de RPG não estimula a competitividade? Os jogos não trabalham dentro de uma lógica de vitória e derrota? Vamos por partes. Enquanto representação da realidade, e nossa realidade é extremamente competitiva, sim, a maior parte dos jogos entram nesta dimensão do “ganhar” e “perder”. Não preciso nem enfatizar os prejuízos que muitas vezes isto pode trazer. Contudo, o RPG não trabalha numa lógica de vitória individual, conquistas sim, mas vitórias não. As vitórias são coletivas, você não joga contra o seu colega, mas a favor dele, experimentando situações diversas para perfis diversos. Aí cabe também uma das maiores *tensões* do jogo.

Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa "vá" ou "saia", pretende "ganhar" à custa de seu próprio esforço. Uma criança estendendo a mão para um brinquedo, um gatinho brincando com um novelo, uma garotinha jogando bola, todos eles procuram conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com uma tensão (HUIZINGA, 2004, p. 12).

Por fim, a prática do jogo na aula de história prevê um envolvimento mais divertido, cativante, dinâmico e envolvente do que as tradicionais aulas expositivas, recorrentemente chatas. O jogo, como dito anteriormente, prevê fuga da realidade, um envolvimento amoroso, um distanciamento do espaço e do tempo e um prazer no aprendizado. Cabe aqui pensar por último qual estudante queremos formar, este projeto não se pretende conteudista na sua temática, mas reflexivo para o tema. Não incorrendo que a narrativa e conteúdo ficarão para segundo planos ou vulgarizados, mas, eles serão dissolvidos dentro de uma reflexão crítica estimulada pelo jogo.

Aqui será dada importância à aprendizagem significativa do estudante, prevendo:

“Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida

pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica emancipatória.” (GIACOMMONI, 2013, p. 32).

## **Ensino de História e RPG**

Quando falamos sobre ensino de História é de extrema importância pensar a que tipo de ensino nós queremos cultivar. Pois o que ainda temos de predominante, e isto faz parte de um processo mais amplo em que a cultura escolar também se insere, são as posições conteudistas e reproducionistas em salas de aula adotadas por alguns professores e professoras. Não condeno estas posições a uma ineficácia já consagrada e adotada consensualmente no discurso mais comum. Até porque métodos tradicionais, dependendo dos espaços em que se adote e dos indivíduos que os compõem, podem ser mais eficazes do que uma série de métodos novos (BITTENCOURT, 2009). Neste caso a discussão deve seguir neste trabalho para outro ponto. Que tipos de indivíduo querem formar? Quais são os principais aspectos em que devemos ancorar este questionamento? Podemos iniciar a tentativa de solução do problema com este fragmento de Circe Bittencourt:

A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (BITTENCOURT, 2009, p. 122)

A nossa sociedade, principalmente nas dimensões trabalhistas, cada vez mais, quer indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, com forte espírito científico, empreendedores, observadores e comprometidos, entre outras características, menos a de consciência crítica obviamente. Indivíduos dotados de capacidades extremamente benévolas para a produção de riquezas. Mas, é pouquíssimo provável, educar indivíduos com o objetivo de atingir essas habilidades a partir de uma educação pragmática e tradicional, onde o que ainda permanece são nomes, datas e lugares. Talvez, pior que isso, seja a adoção de métodos

inovadores sem reflexão ou por simples adesão. Os efeitos do ensino tradicional continuam, só que agora com ferramentas novas.

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismos”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites “de pesquisa” pasteurizados, vídeos são usados para substituir (e não complementar) livros. E o passado, visto como algo passado, portanto superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior. (PINSKY in KARNAL, 2010, p. 17)

A educação da disciplina de forma tradicional, nas suas acepções mais negativas, fortalece a apatia e distanciamento da política, a aceitação dos discursos já construídos e pouca consciência crítica do que acontece no presente. Desta forma, o mais provável, é que o ensino esteja calcado muito mais no conteúdo do que na habilidade; mais no objeto do que na ação. O ensino tradicional de história é visto muitas vezes de forma negativa pois não corresponde na maior parte das vezes as novas competências e habilidades exigidos pelo mercado e pela sociedade.

A história não é estável, o discurso construído sobre um acontecimento, pessoa ou lugar não é unânime. A narrativa histórica não é só passível de discussão, ela deve ser essencialmente discutida. Contudo, devemos ressaltar que juntamente com a mudança do método deve ser empreendida também uma mudança de consciência e de visão de mundo daquele que ensina. O ensino tradicional pode ser radicalmente transformador nas mãos de um educador disposto a cultivar alunos críticos e questionadores de suas próprias condições de cidadãos do mundo. O inverso é válido para as inovações metodológicas em sala de aula.

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar. (BITTENCOURT, p. 229)

Os estudantes precisam não só saber disso, mas também precisam saber e agir para a transformação de narrativas que minorizam, transvaloram e ocultam determinados segmentos da sociedade, compor exemplo negros e negras, mulheres, crianças e homossexuais. Uma vez que a nossa maior preocupação devesse ser o estímulo do “pensar historicamente” da consciência cada vez mais crítica de nossos alunos e alunas.

“Uma vez que pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se sem abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do ‘eu outro’, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro exercício de esquecimento.” (PEREIRA e GIACOMONI, 2009, p. 17)

Outro fator que deve ser considerado nesta discussão é o conceito de aprendizagem significativa. Fernando Seffner, no capítulo dois **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** do livro *Jogos e Ensino de História*, traz a discussão deste conceito o entendendo como uma relação necessária, no momento de aprendizagem do aluno, com os vários objetos e temas históricos que são trazidos, geralmente, pelo professor para sala de aula, uma vez que vários temas são vistos pelos estudantes como inúteis ou sem sentido. Se o estudante não consegue visualizar, no seu processo de aprendizagem, como na história da servidão coletiva do Egito Antigo ou das várias potências mundiais envolvidas na Segunda Guerra, sem sentido para o seu presente não há interesse e, raramente, há aprendizado de algo.

Desta forma a aprendizagem significativa não é somente aquilo que é próximo ao estudante, mas tudo que possa ser efetivamente preenchido de sentido na sua vivência. “Uma das tarefas do professor é colocar cada interesse ou conhecimento prévio manifestado pelo aluno em diálogo com outras possibilidades, não pensadas por ele, mas relacionadas com suas preocupações de estudo.” (SEFFNER, 2013, p. 53). E nisto o método é fundamental, a possibilidade de continuar descobrindo mais elementos do Egito Antigo em um jogo como o RPG, muitas vezes, parece ser mais atrativo do que mais uma aula expositiva do tema. Claro

que esta proposição não é axiomática, mas ponderativa com relação a utilização constante de determinados métodos tradicionais no ensino de história.

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade, e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica mobilizadora” (SEFFNER, 2013, p. 36) (pp. 59-60)

O ponto positivo do RPG é trazer, ao longo de sua narrativa interativa, elementos que conseguem dar legitimidade e finalidade ao estudo do tema. Contudo, o RPG não pode se prender somente a narrativa pura e simples, é necessária a constante utilização de conceitos nas atividades da disciplina, com o intuito de instrumentalizar cada vez mais os estudantes em operar com dimensões cognitivas cada vez mais abstratas e generalizantes. Segundo Circe Bitencourt os conceitos são essenciais para o ensino de história, contudo fica o alerta para a não-suplantação da narrativa e para sua riqueza e verossimilhança:

(...) os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico e busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos: “Com isso, o aluno estará construindo um instrumental conceitual que permitirá a identificação das diferenças e de suas formas próprias de realização na história; estará também superando o egocentrismo e o individualismo na compreensão do caráter social da experiência humana” (SEE/RJ, 1994, p. 77). (BITTENCOURT, 2006, p. 285)

No nosso caso mais específico foi necessário ao longo das ações dos alunos, algumas interrupções, com o intuito de explicar e aprofundar alguns conceitos como a liberdade no século XIX, a cidadania, as várias formas de resistência dos escravizados, império e província. Estas pausas no jogo não eram bem-vindas pelos alunos, contudo eram extremamente necessárias pela brecha que aparecia. Depois que a explicação era feita acabávamos percebendo que a explicação e a pausa foram extremamente úteis para que os alunos aproveitassem do jogo com mais recursos do que antes.

Importante aspecto é o trabalho com a História Local, neste projeto de trabalho com RPG esta dimensão foi prioridade por alguns fatores. Como foi ressaltado em outro momento, muitos professores optam por seguir o “roteiro” do livro didático, por inúmeros motivos, e dificilmente o livro didático que, muitas vezes, homogeneiza a história do país a partir do

Sudeste priorizará a discussão de História Local de cada região. Um segundo fator é a importância de Cachoeira no cenário das lutas pela Independência da Bahia e da economia e política baiana, tanto no período colonial como no império.

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” ... (PINSKY apud KARNAL, 2003, p. 28)

O terceiro e último é que a História Local nos permite trabalhar com o cotidiano de outros sujeitos para além daqueles que, principalmente, os historiadores dos Annales tanto perseguiram enquanto únicos objetos de estudo:

A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. Uma articulação dessa natureza requer concepção de cotidiano que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado, selecionando as experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas pautados por meras descrições curiosas e desligadas do contexto social da existência desses indivíduos. (BITTENCOURT, 2006, p. 165)

Ao longo desta experiência com RPG foi possível desenvolver um pouco do método dialógico com os estudantes. Ouvimos falar bastante em respeito a opinião, diversidade e experiências dos estudantes, mas ao longo desta minha curta trajetória enquanto docente nas poucas e esparsas aulas que pude dar e das conversas e aulas que pude observar isto não é lá tão praticado. As aulas são muito verticalizadas – até mesmo as minhas foram muitas vezes, sendo assim me incluo na crítica -, os alunos, como foi discutido em momentos anteriores, ficam passivos no processo ouvindo na maior parte das vezes explicações do tema e de como serão avaliados. Há pouco diálogo de fato.

Quando dizemos que no RPG a experiência foi diferente significa dizer que os alunos se colocaram mais enquanto sujeitos do próprio conhecimento, principalmente nas avaliações depois de cada sessão. Estas avaliações não eram sobre eles e o seu desempenho, essas avaliações se centravam se a sessão tinha sido boa ou ruim, divertida ou chata, entediante ou emocionante, se a história desenvolvida pelo mestre tinha sido difícil ou fácil demais. Figuravam as perguntas sobre as personagens que eles encontraram ao longo da sessão e de como poderiam “se aproveitar” mais das situações e de suas próprias habilidades. Percebemos

que aceitando as avaliações deles tudo ficava mais fácil. Eles se sentiam ouvidos e participativos, logo plenos.

O professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos. Segundo Paulo Freire, é exatamente essa a questão, do ponto de vista do conhecimento: “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.” (FREIRE 1986 apud BITTENCOURT, 2006, p. 235)

Quando pensamos na aplicação do RPG enquanto método para o ensino de história, em nenhum momento o imaginamos sem o processo de abertura franca de diálogo com os estudantes. Isso é importante porque o jogo tem como característica principal a narrativa interativa e colaborativa. Tudo pode mudar no jogo de acordo com as decisões dos jogadores e do mestre. As relações de poder ocorrem até nas pequenas decisões tomadas. É possível dizer até que neste sentido o jogo possui um caráter democratizante muito forte, pois o mestre não é passível de críticas, aliás, ele necessita delas para “mestrar” da melhor forma possível. No ensino de história isso fica mais forte quando é instaurada a dúvida, a crítica a desconfiança do jogador sobre determinada personagem, lugar ou afirmação. A dúvida gera desconforto, que conseqüentemente gera busca e pesquisa.

Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1987, p. 33)

## **Situações históricas para o jogo**

Apesar de não ser a nossa intenção principal neste trabalho, discutir as obras historiográficas que nos apoiaram, mesmo que superficialmente, é extremamente importante,

desta forma acreditamos que seja adequado indicar alguns trabalhos extremamente importantes que formaram a nossa base para a montagem deste jogo.

O artigo de Ubiratan Castro de Araújo A política dos homens de cor na independência publicada na revista de Estudos Avançados em 2004; O artigo do professor Hendrik Kraay da Universidade de Calgary, no Canadá, intitulado “Em outra coisa não falavam os pardos, cabras e crioulos”: o “recrutamento” de escravos na guerra da independência na Bahia publicada na Revista Brasileira de História em 2002, que nos apresentou uma discussão importantíssima sobre as relações e expectativas dos negros com relação a inserção no exército pacificador e a sua liberdade; A dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia O povo e a guerra: participação das camadas populares nas lutas pela Independência do Brasil na Bahia do professor Sérgio Guerra Filho, de fundamental importância para compreendermos o cotidiano de uma parcela da população que era constantemente invisibilizada no processo de independência pela História tradicional, até então dominante; O capítulo O Jogo Duro do Dois de Julho: O “Partido Negro” na Independência da Bahia do livro Negociação e conflito: a Resistência negra no Brasil Escravista publicado pela editora Companhia das Letras em 1989 de autoria de João José Reis e de Eduardo Silva; Alguns capítulos do livro Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835 publicado pela mesma editora em 2003 também foi extremamente importante para entender as várias formas de resistências e sociabilidade de escravizados no cotidiano, mesmo que a obra seja imediatamente após a independência, ela mostra reverberações importantes desta última na Revolta dos Malês; Em uma narrativa mais tradicional temos o capítulo sobre Independência da Bahia no livro História da Bahia de Luís Henrique Dias Tavares, mais especificamente a edição de 2008; Os livros Visões da Liberdade e Encruzilhadas da Liberdade, respectivamente de Sidney Chalhoub e Walter Fraga foram extremamente importantes para analisar as várias trajetórias de escravizados no século XIX, além de possibilitar discussões enriquecedoras em conceitos importantíssimos como resistência, liberdade, direito e cidadania.

Não poderíamos, de forma alguma, em um jogo tão curto, incorporar todas as contribuições historiográficas destes autores que enriquecem a historiografia baiana e nacional, tanto sobre a Independência da Bahia como com relação à escravidão na Bahia do século XIX. E mesmo que o jogo fosse mais longo, seria ainda da mesma forma, impossível inseri-las. Apresentaremos abaixo alguns tópicos que, a partir de algumas contribuições dos autores apresentados anteriormente, pretendíamos desenvolver o jogo:

- A nova condição de Reino do Brasil a partir de 1815 que preocupou bastante Portugal;
- A nomeação de Madeira de Mello como Governador das Armas em 1821;
- As repressões lusitanas, que já iniciaram, na Cidade da Bahia principalmente, em 1821;
- Segundo Tavares, a guerra pela Independência começa no dia 25 de junho de 1822 em Cachoeira e só terminaria com os acontecimentos do 2 de julho de 1823;
- Os principais conflitos na Cidade da Bahia ocorreram em Pirajá, Armações e no Centro;
- Mais detalhes da batalha de Pirajá;
- Os vários levantes de escravos que aconteceram no período;
- A participação em prol da independência dos senhores de engenho;
- Constituição do Exército Pacificador;
- Detalhes da batalha do Pirajá;
- A liberdade dos escravizados e a liberdade da nação: tudo em jogo;
- O Porquê da independência ser interessante para os comerciantes e senhores de escravos na Bahia;
- Como se iniciou o processo de Independência: Revolta do Porto e tentativa de Portugal de retomar seu poder novamente;
- As esperanças dos negros recrutados com os conflitos;
- Trazer no enredo conceitos como cidadania, liberdade, escravidão, independência, estado e propriedade;
- Prática de recrutamento de escravos não existiu somente no Brasil, no ínterim entre 1770 e 1820 se tornou uma prática comum no processo de independência das colônias americanas, tanto do lado dos fiéis a “futura nova pátria” quanto daqueles que eram leais à metrópole;
- O caráter informal do recrutamento de escravos, inicialmente feito por Labatut;
- A promessa de liberdade aos escravos;

- A desestabilização que a medida causou;
- Os Conselhos Municipais e outras instâncias públicas eram fundamentalmente contra o alistamento de escravos;
- Os escravos sabiam da medida de recrutamento e muito se interessavam por ela: principalmente na diferenciação que soldado e escravo poderiam acarretar depois dos conflitos. Não havia uma promessa formal;
- As movimentações na cidade da Cachoeira, epicentro no Recôncavo da resistência patriótica, uma vez que Salvador tinha sido tomada por Madeira de Mello e seus soldados;
- Recrutamento Colonial x Recrutamento Imperial/ patriótico;
- A Revolução Haitiana tinha ocorrido poucos anos antes, o medo dos senhores de engenho se justificava;
- No dia 30 de julho do mesmo ano o governo baiano ordenou a liberdade dos soldados-escravos. Se esta não fosse feita de forma voluntária pelos senhores seria feita com compensação monetária;
- O que um escravo ganharia lutando pela independência do Brasil?
- Segundo Sérgio Guerra Filho, as mortes no período de lutas pela independência ocorreram muito mais por outros fatores, como fome e doenças, por exemplo, do que propriamente pela guerra em si. As batalhas são superestimadas;
- Logo, as batalhas não foram tão sanguinárias assim como nos trouxeram os historiadores do século XX, numa clara tentativa de uma criação de um “mito de origem” como nos traz João José Reis;
- No ataque da canhoneira portuguesa temos somente uma vítima: Tambor Soledade;
- Sérgio Guerra foca bastante nos antagonismos de classe e nas tensões sociais;
- Independência para quem? Que povo?;
- As lutas de independência não só marcaram os conflitos entre portugueses e brasileiros, mas também nos apresentou lutas internas específicas: étnicas, ideológicas, políticas e sociais;
- Juntas temporárias como unidades executivas das províncias na época;

- Nomeação de Madeira de Mello como brigadeiro;
- Os temores: O grupo dominante da época (ricos, senhores de engenhos, brancos, comerciantes) tinha medo de que o conflito com Portugal prejudicasse seus negócios e que as ideias chegassem até a senzala causando um pensamento libertário (im)próprio; De outro lado tínhamos aqueles negociantes nativos interessados em maior autonomia política para gerir as riquezas e finanças locais, sem a divisão, controle e taxaço de Portugal;
- Muitos autores consideram a Independência como uma revolução conservadora;
- Na primeira metade de 1822 o clima “esquenta” bastante entre portugueses e brasileiros;
- Semelhante ao Haiti, mas distante em intensidade, temos os conflitos étnicos entre portugueses e brasileiros: de um lado os cabras e de outro os caiados;
- Conflito em Cachoeira já no mês de junho de 1822, quando Madeira de Mello coloca uma embarcação no Paraguaçu;
- Salvador (portugueses) X Recôncavo (baianos);
- No dia 7 de setembro de 1822 o novo governo ordena a retirada de Madeira de Mello do território baiano, e este não obedece. Já havia sido dada a primeira ordem no mês de junho;
- As forças baianas conseguiram reunir até 14 mil homens sob a batuta do general francês Pedro Labatut;
- A elite baiana tinha medo de que o poder caísse em mãos erradas: na mão do povo;
- Os três partidos: o partido português, o partido brasileiro (branco) e o partido negro;
- Os ecos de São Domingos ainda ressoavam pelo Brasil;
- Quebrando um tabu: os negros foram sujeitos ativos e intensos nos processos na luta pela independência;
- Crioulos X Africanos;
- Liberdade para uma pátria escravizada. E para o povo negro escravizado havia lugar nesses espaços de liberdade?

- Os negros fizeram mais rebeliões aproveitando-se da concentração dos senhores nos combates pela independência;
- Mas para todos os efeitos a participação negra no conflito na armada formal não foi tão significativa, mas podemos ponderar o desenvolvimento do partido negro e a sua culminância na revolta do malês em 1835;

Uma parte significativa destes tópicos foi trabalhada dentro do jogo, tanto na construção dos paradidáticos como nas oficinas do PIBID, e outras acabaram não sendo. Em um primeiro momento ficamos um pouco frustrados por não termos alcançado todos os tópicos, mas depois de uma avaliação mais reflexiva sobre o jogo vimos que o mesmo problema também é apresentado em uma aula ou atividade tradicional.

Vimos que o jogo proporcionou um outro tipo de relação com este conteúdo, para além das narrativas que os alunos mostraram não prestar atenção ou detestar muitas vezes no jogo. Aliás, todas as vezes que tentávamos trabalhar mais um tópico, de uma perspectiva tradicional, trazendo elementos da história e conceitos, explicando detalhadamente ouvíamos a reclamação dos alunos. Esperamos em outra oportunidade, com mais tempo e recursos aproveitar ainda mais as contribuições destes autores na sala de aula, com uma transposição didática mais eficiente para a realidade de nossos estudantes.

## Paradidáticos: conceito e análises

Um questionamento plausível é o porquê da escolha da produção de um paradidático como produto final de um mestrado profissional. A minha escolha pode ser justificada dentro dos próprios conceitos de material didático e material paradidático que será melhor explicada ao longo deste tópico.

A definição do livro paradidático está diretamente atrelada ao livro didático. Livro didático que por sua vez é alvo de pesquisas e críticas tanto da perspectiva positiva como negativa. Em uma tentativa de construção de conceitos Kazumi Munakata (1997) em sua tese nos traz alguns conceitos que devem ser problematizados à luz desse trabalho. Começamos com Oliveira (1984)

Para facilitar a discussão, assumimos a definição de Richaudeau [...], ligeiramente modificada, segundo o qual “o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação.” [p. 11.] (OLIVEIRA, 1984 apud MUNAKATA, 1997, p. 100)

Desta forma, Oliveira (1984) apresenta um conceito mais genérico, sem colocar os atores principais, que são alunos e professores, dentro do processo de utilização do livro. Moreira Leite segue o mesmo caminho quando diz que o

“[...] livro didático é a tentativa de condensar e simplificar num espaço mínimo e portátil o que se teria necessidade de conhecer e utilizar na atividade escolar. [p. 9.] (MOREIRA LEITE, 1980 apud MUNAKATA, 1997, p. 100)

Porém, o conceito mais completo é o de Takakashi, que ao incluir aluno e professor no processo de utilização do objeto acaba contemplado as suas facetas mais importantes.

[...] o livro didático é um instrumento auxiliar do professor e do aluno no processo de aprendizagem, veiculando o conteúdo da disciplina, de acordo com uma determinada metodologia. [p. 23.] (TAKAKASHI, 1980 apud MUNAKATA, 1997, p. 100)

As características dos livros didáticos dessa forma se apoiam em: utilização escolar, produção em larga escala, objeto para professores e alunos e a sua materialidade. Em suma, seguem uma série de normas editoriais que são previamente indicadas pelo Estado e pelas editoras, além de passar pelo crivo avaliativo de professores na escolha do material. Assim, posso dizer que o conceito de paradidático se ampara no conceito do livro didático uma vez que este apresenta “ausências” daquele primeiro: são consideradas paradidáticas as obras produzidas para o mercado escolar sem as características funcionais e de composição do manual didático (YASUDA e TEIXEIRA, 1995 apud MUNAKATA, 1997, p. 101).

Os livros paradidáticos são fortemente marcados por uma certa “desobediência” ou até mesmo “originalidade” nas suas variadas formas e abordagens, uma vez que tem o intuito de aprofundar, verticalizar certas temáticas, contrariando o livro didático, que tem como principal proposta adentrar o campo do geral. Este trabalho se encaixa no perfil do paradidático por se aprofundar no tema da escravidão e independência da Bahia através de uma forma e linguagem que fogem do padrão editorial dos didáticos, que neste caso mais específico é o RPG.

Mas se é na circulação que o paradidático define-se como tal, essa circulação tem de ser estimulada. Mais prosaicamente, é preciso constituir mercado para esse produto – já que o Estado não assegura sua compra –, tornando-os necessários, imprescindíveis. É preciso mostrar que os livros didáticos não bastam; é preciso fomentar a necessidade de “verticalização do tema”. (MUNAKATA, 1997, p. 102)

Os paradidáticos fogem das clivagens do mercado editorial e do currículo do Estado, possibilitam até mesmo que o próprio professor invista suas energias na produção de seus próprios paradidáticos em temas que lhe interessam para utilização em sala de aula ou fora dela<sup>13</sup>. Nesse caso os mestros profissionais em História incentivam essencialmente a produção deste gênero.

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*. Essa carência pode também ser produzida e fomentada pela crítica sistemática, justa ou não, dos livros didáticos. (MUNAKATA, 1997, p. 103)

---

<sup>13</sup> Lembrando que um paradidático pode ser um conto, um jogo, um livro de quadrinhos, textos livres entre outras formas. Sendo assim, ele pode ser utilizado tanto em sala de aula como em outros espaços, ao contrário do livro didático, que aparenta estar intimamente ligado ao universo da escola e da sala de aula.

Por outro lado, os paradidáticos esbarram na ausência de incentivos financeiros e na pouca circularidade das boas produções. O impedimento, desta forma, de uma produção massiva ou sistemática é o seu maior trunfo e ponto negativo.

Em suma, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos. A carência de paradidáticos e desqualificação dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. Mas os paradidáticos podem proliferar em qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu temário é inesgotável. (MUNAKATA, 1997, p. 103)

## **Análise de paradidáticos de História**

Separamos este tópico para analisar e comparar algumas obras que tem ligação com a temática do jogo, que sejam obras de editoras diferentes e quais características estas apresentam enquanto materiais paradidáticos. Salientando que todos estes materiais foram consultados no LEHRB (Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia) da UFRB, *campus* Cachoeira.

Começamos com a obra **A colônia brasileira: economia e diversidade** de Sheila de Castro Faria que está incluído na Coleção Polêmica da Editora Moderna, do ano de 1997 em sua primeira edição. Já na ficha catalográfica é possível perceber que é um material construído a “muitas mãos”, assim como todos os outros materiais que serão analisados neste tópico. Podemos identificar profissionais envolvidos na diagramação, preparação de texto, edição de arte, assistência editorial entre outras funções. Esses elementos são citados na tese de Munakata (1997) no que tange ao processo de produção dos livros didáticos e a grande quantidade de envolvidos na produção de um material como este.

O livro não indica objetivamente um público fechado (alunos do ensino médio, estudantes do ensino superior, público livre entre outros), porém conta com uma ficha de atividades chamada de **suplemento de trabalho** que tem em seu cabeçalho solicitação de informações como: nome, escola, série e número. Subtendemos que há uma intenção da

utilização deste material na escola. O material conta com um glossário objetivo com os principais conceitos tratados no livro.

O suplemento de trabalho por sua vez é simples, contendo quatro páginas com 11 questões escritas, entre fechadas e abertas, e ao final um tema para debate. É um livro com uma linguagem simples e objetiva, mas que explora bastante os conceitos do contexto colonial e suas características principais, principalmente os elementos vinculados a dimensão socioeconômica. Conta com algumas gravuras associadas ao contexto e que são em sua maioria pinturas, o que podemos deduzir numa facilitação em associar estas produções enquanto fontes icônicas diretas e também a facilitação no que toca a direitos de imagens.

O livro **O racismo na História do Brasil: mito e realidade** de Maria Luiza Lucci Carneiro, da Editora Ática e da Coleção História em Movimento, em sua terceira edição no ano de 1996. O livro tem um texto de linguagem mais “acessível” e convidativo que o anterior. Adota uma perspectiva histórica do racismo no Brasil, dialogando com outras situações de discriminação e racismo global. Apresenta uma visão mais totalizante desses aspectos no país incluindo o antissemitismo e o preconceito contra povos asiáticos por exemplo, mas não deixa de mostrar que os pilares racistas do país se encontram mergulhados na história e realidade do povo negro.

O livro não conta com um guia ou livro do professor, também como o paradidático de Faria (1997), entretanto, apresenta um recomendação de bibliografia e temas para pesquisa e debates ao final. Esta obra já conta com, além de pinturas, outros elementos iconográficos: fotografias, ilustrações livres e fontes primárias. Necessário Salientar que, em ambas as obras, não há a presença de cores para além das capas. São obras mais simples com relação a isto do que as próximas.

A obra **A escravidão no Brasil Colonial** de Gloria Porto Kok, do ano de 1997 de edição única, integrante da coleção “Que História é esta?” é da Editora Saraiva. Neste caso consultamos o livro do professor, pois não foi encontrado o do estudante<sup>14</sup>. Mesmo sendo um livro considerado mais antigo, como os outros anteriores, ele apresenta um *layout* e diagramação mais atual, mais moderno. É um livro que apresenta muitas cores e com uma

---

<sup>14</sup> Acreditamos que mesmo nestes casos, analisando livros paradidáticos, é estrategicamente mais interessante para a pesquisa consultar livros do professor. Isso fica mais evidente quando percebemos que no material construído para o docente existe a possibilidade de acompanhamento de algum tipo de material extra, além de que a estrutura em maior parte dos casos, entre livro do professor e do aluno, se mantêm as mesmas.

presença de imagens muito mais presente. O livro foca em analisar a escravidão cometida contra indígenas e negros no processo de colonização do Brasil, investindo muito em conceitos e em uma narrativa simples, clara e concisa. Não há um direcionamento de público, mas seria possível dizer que pode ser utilizado por estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, além de um público adulto aberto.

Ao final do livro é possível contar com um linha cronológica ou linha do tempo, referências de estudo e uma lista de lugares para visitar que remetem ao contexto histórico colonial. Este livro também conta com um suplemento de trabalho, ele é caracterizado por um questionário de 22 questões abertas, muitas delas com referências de poesias e trechos de outras obras para que o professor apliquem sala.

Podemos conferir em **O processo da Independência do Brasil**, de Marcos Bagno com consultoria de Tania Regina de Luca, um trabalho com uma estrutura e proposta totalmente diferente do que foi apresentado até aqui. Inspirados na obra de **Diário de uma Viagem ao Brasil**, de Maria Graham, é construída uma série de narrativas fictícias que apresentam o contexto histórico do Brasil no período. É uma obra rica em diálogos e detalhes. Explora muito bem as ilustrações criadas especialmente para esta obra, além de usar também pinturas e imagens mais tradicionais. O material conta com alguns *boxes* de informações que adicionam, enriquecem e complexificam as histórias. Ao final do livro podemos consultar uma linha cronológica, referências de textos e um pequeno texto sobre Maria Graham.

O suplemento de trabalho também se diferencia das obras anteriores. Apesar de contar com uma metodologia mais tradicional no que concerne as atividades, como questões abertas e fechadas, o livro inova em uma pequena parte chamada *roteiro do professor*. Neste roteiro podemos contar com uma explicação dos objetivos da coleção e do livro, sugestões didáticas e leituras complementares. Particularmente apresenta um avanço significativo na tentativa de diálogo com o professor.

Em uma comparação com o material proposto neste trabalho, percebemos inicialmente que estes livros paradidáticos são financiados, apoiados e produzidos por editoras que contam com uma estrutura pronta e experiente na produção de materiais desta natureza. São livros construídos em um contexto coletivo e com profissionais especializados em cada dimensão do produto. Materiais prontos para serem “consumidos” pelo mercado e que precisam estar de acordo, principalmente esteticamente e funcionalmente, para lidar com essa demanda. Nosso material se encaixa em uma produção que envolve menos recursos, um tempo curto se

pensarmos em todas as etapas envolvidas, a pouca familiaridade na produção de materiais didáticos e baixa participação de material humano.

Além disso, os paradidáticos apresentam objetivos e essências diversas, contrariando os didáticos que precisam seguir normas mais rígidas e gerais. Logo é possível ter um paradidático em música, em filmes ou curtas, de jogos, livros, entre outros. Com relação aos paradidáticos analisados aqui, em comparação com o jogo produzido, os três primeiros estão mais próximos de algo mais tradicional. Mantendo uma abordagem mais segura os livros abordam a narrativa em suas características conceituais e mais fáceis de serem aplicadas em sala de aula. O último livro analisado arrisca um pouco mais propondo a inclusão de uma narrativa mais ficcional e um suplemento de trabalho com mais elementos para o docente.

## **A escravidão: uma análise conceitual**

Uma discussão que vi com bastante pertinência entre as disciplinas do mestrado e que dialogava diretamente com a minha temática foi a escravidão como categoria conceitual. Essa oportunidade foi possibilitada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Reis na disciplina **Escravidão no Mundo Atlântico**. Tendo em vista que, a situação e o universo do jogo em questão, circunda em torno da escravidão é extremamente importante discutir conceitualmente algumas considerações sobre o objeto. Obviamente não esgotaremos aqui uma discussão tão densa como essa, mas alguns apontamentos a partir de alguns autores discutidos na disciplina se fazem importantes.

### **Considerações sobre a definição de escravidão: Paul Lovejoy**

Para basear-nos em um conceito sólido de escravidão, que ao menos consiga nos nortear em direção a uma análise mais segura sobre as dimensões da liberdade e da experiência escrava na África e também no que vem a ser chamado de Novo Mundo, vamos iniciar nossa análise sobre alguns elementos trazidos por Lovejoy.

Alguns pontos, segundo Lovejoy, são basilares por integrar a escravidão como conceito, seja em qualquer realidade. Algumas características são a falta de direito sobre a própria sexualidade, sobre o próprio corpo e trabalho. Em geral a condição de escravo era herdada, a não ser que houvesse alguma situação exógena que modificasse isto (como por exemplo, a assimilação na sociedade por inserção familiar ou algo correlato). Fundamentalmente a escravidão está ligada ao trabalho, é sua razão ontológica de ser. Mas não significa necessariamente que a escravidão seja em todos os casos o cerne, o principal tipo de trabalho. Ela pode ocupar posições diferenciadas de acordo com cada realidade, e talvez, tenhamos tipos diferentes de escravidão na mesma sociedade, tanto quanto ao trabalho feito pelos escravos como com relação a sua condição de trabalho. Da mesma forma, podemos afirmar que nem todo o trabalho, principalmente ligado à escravidão, era para gerar lucro. Muitas vezes os escravos poderiam representar poder e ocupar uma posição não-produtiva e ainda assim trabalhar, como o caso das concubinas ou escravos de templos religiosos.

Segundo Lovejoy, os escravos ocupavam a categoria de propriedades semoventes, ou seja, que poderiam ser vendidos e comprados, pois esta é uma característica jurídica da sua própria natureza. As instituições, religiosas, familiares ou de qualquer outro tipo, geralmente não contestavam a escravidão. O que mais impressiona é que, na complexidade das experiências e vivências, facilmente este escravo podia “perder” essa condição na relação com o seu senhor, e ser visto como alguém muito próximo da cultura e família do seu senhor. Uma mercadoria, muito provavelmente, não teria esta capacidade.

Antes de prosseguir, é necessário problematizarmos a ideia de “liberdade”, pois antagonizada com a ideia de escravidão devemos situá-la melhor em nossa discussão. A primeira sensação que temos é que o termo é relativo, e realmente o é. Pode variar de local para local, e o que pode ser liberdade para alguns certamente não é para outros. Mas para facilitar o nosso trabalho com o conceito e contrastá-lo cada vez mais com a ideia que estamos formando de escravidão, uma via interessante para se adotar é a ideia de que a liberdade está assentada sobre o “direito a ter direito”, e para isso geralmente temos que estar dentro de uma classe ou estamento – no caso das sociedades escravocratas -, algo em que o escravo não estava sendo este um dependente direto das vontades do seu senhor e da imagem dele.

Uma dimensão crucial da escravidão era a violência, apontada por alguns autores, como Orlando Patterson, por exemplo, como imprescindível nas relações escravistas. Pode-se parecer uma tomada de posição um tanto exagerada como ousada, contudo se pensarmos como Lovejoy e Patterson podem interpretar a violência, ela pode ir para além da chibata e de outras agressões físicas. O próprio processo de desenraizamento – algo que será discutido mais a frente – as violências psicológicas, ou até mesmo na escravidão voluntária, como aquela baseada na fome e miséria extrema, dependendo da interpretação que se tenha, podia estar ancorada em algum tipo de violência, nesse caso direto poderíamos acusar a sociedade de não propiciar que todos os seus indivíduos tenham acesso ao trabalho a recursos básicos como habitação, alimentação e um trabalho. Lovejoy aponta a guerra como o principal tipo de violência contra os escravos, era a violência primeira, no caso de muitos deles.

Além disso, a possibilidade de escravização voluntária dependia da existência de uma instituição escravista na qual a violência era fundamental. Se não existisse tal instituição, uma pessoa não poderia tornar-se um escravo, mas um cliente ou algum

outro tipo de dependente. O fato de que a posição de escravo pudesse ser atribuída em tais circunstâncias indica que outras posições servis não eram adequadas, seja porque fossem raras ou porque sua definição excluía tais casos. (LOVEJOY, 2002, p. 33)

Uma posição problemática de Lovejoy se refere a uma generalização, a meu ver, um tanto perigosa, e não só a meu ver, mas também na perspectiva de outros autores como Jhon Thorton Kelly. Na visão de Lovejoy os prisioneiros se tornavam automaticamente escravos numa situação de conflito, o que é problemático, pois cada sociedade pode lidar com seus prisioneiros de guerra de maneiras diferentes, alguns podem ser mortos em rituais de sacrifício antes mesmo de entrar na condição de escravo, outros podem ser assimilados pelo grupo conquistador.

Em ambos os casos, além disso a violência inerente à escravidão afetava a psicologia dos escravos. O conhecimento dos horrores da escravização e o medo da ação arbitrária produziam nos escravos tanto uma psicologia de servidão quanto o potencial para a rebelião. Essa dualidade se relacionava com a coerção própria à instituição, pois a memória e a observação serviam como métodos eficazes de manter uma atmosfera na qual a ameaça de violência estava sempre presente. Os escravos não tinham necessariamente que experimentar a chibata; na verdade eles eram hábeis em evitá-la. (LOVEJOY, 2002, pp. 36-37)

Nem sempre a venda de escravos era algo fácil e rentável dependendo de que tipo de relação existisse. Por exemplo, o caso dos romanos em seu apogeu é emblemático, pois muitas vezes suas conquistas se davam longe dos centros de comércio escravista, e o tráfego dessa quantidade de pessoas cativas era um grande problema de logístico, um desafio e perigo que muitas vezes não se valia a pena correr.

Se entendermos a violência como um grupo que engloba a coerção podemos fazer com que os argumentos de Patterson e Lovejoy fiquem difíceis de ser batidos. A coerção era um elemento chave no processo de escravidão, pois somente através de medidas coercitivas, sejam elas diretas ou não, você mantém outro indivíduo como sua propriedade e seguindo suas ordens, para sobreviver somente ou por falta de alternativas. “Chibatadas, confinamento, privação de alimento, trabalho pesado extra e a capacidade de dispor dos escravos através da venda eram meios comuns de coerção.” (LOVEJOY, 2002, p. 33).

Algo que podemos problematizar, segundo Lovejoy, era se os escravos compunham uma classe ou não. E quando entendemos classe, estamos falando claramente de uma perspectiva marxista, onde a consciência coletiva/ consciência de classe é um elemento que atua como um fio condutor entre os indivíduos. Mas, ainda dentro dessa perspectiva, seria possível afirmar para os escravos que eles têm uma consciência, em nível de trabalho, que os une? Muito dificilmente. Para uma maior compreensão basta imaginarmos que muitas vezes os escravos se encontravam em posições, condições, estados e com relações diferentes com os seus senhores, o que poderia gerar a revolta e insatisfação de um não era com certeza a do outro. E no contexto africano isso se intensifica, com a multiplicidade de “tipos” escravistas em voga. Qualquer tentativa que homogeneíze, generalize e simplifique esta realidade está possivelmente fadada a uma revisão e maior análise desta realidade africana.

A sexualidade, como dito anteriormente, era controlada de todas as formas. As mulheres escravas geralmente viviam sob as vontades de seus senhores, não só de maneira esporádica, algumas ocupavam o lugar de concubinas, outras de esposas, sendo assimiladas ao contexto sociocultural do seu antigo senhor, conseqüentemente, em boa parte destas sociedades, sua prole era considerada livre. Era de interesse de boa parte das sociedades africanas, num contexto de escravidão, a manutenção de escravas mulheres e crianças, segundo Lovejoy os homens geralmente eram comercializados nas rotas de tráfico, tanto em África como no comércio transatlântico. Os homens por sua vez passavam por um controle dual, fosse de castração, tornando-se eunucos ou até mesmo de estímulo ao casamento com outras escravas. Vale salientar que estes casamentos só eram permitidos com o aval do seu senhor. Aliás, podemos elencar poucas coisas que podem ser colocadas no rol daquilo que era de livre escolha dos escravos em maior parte dos contextos escravistas.

Os senhores tinham direito de acesso sexual às mulheres escravas, que se tornavam concubinas ou esposas, dependendo da sociedade. Essa dimensão sexual era a principal razão pela qual o preço das mulheres escravas era muitas vezes mais alto do que o dos homens. Aos escravos do sexo masculino podia ser negado o acesso às mulheres, e tal dimensão de escravidão era uma forma essencial de exploração e controle. (LOVEJOY, 2002, p. 35)

Lovejoy traz um aspecto interessante da escravidão, por mais que se imagine, o poder do senhor não era totalizante, absoluto e desregrado. Em várias situações, levando em conta a legislação, a moral e os costumes da sociedade em que estava inserido, para além da própria relação que este tinha com o seu escravo ou escrava ou até mesmo com todo um coletivo de escravos, havia limites que não poderiam ser ultrapassados. Por exemplo, em determinadas regiões da África, onde a escravidão é vista de maneira menos violenta e impactante, as relações entre senhores e escravos são mais flexíveis, e com certa marca da escravidão voluntária, nestes casos a venda de um escravo ou até mesmo a separação da sua família podia fazer com que os demais escravos desterrassem.

Muitas vezes o que fazia com que o ciclo de escravos continuasse eram dois fatores: o lugar da escravidão naquela sociedade e o nível de reprodução destes escravos. No caso do primeiro fator, que de uma forma ou de outra é interligado ao segundo fator, é latente a ideia de que a escravidão enquanto modo de produção e centro das relações econômicas de uma sociedade precisaria de uma oferta contínua de escravos. Oferta esta que não poderia ser sanada, neste caso, internamente, através da reprodução dos escravos. Até porque, como já foi dito anteriormente, as mulheres e crianças escravas eram valorizadas em muitas culturas e sociedades africanas, muitas vezes sendo assimiladas no processo de inserção, logo, deixando de serem escravas. Elementos como este continuavam estimulando o tráfico interno de escravos, e como veremos também o externo.

Uma diferenciação importante trazida por Paul Lovejoy está sobre as diferenças principais entre aquilo que poderíamos chamar de “tipos de escravidão”. O autor faz três classificações: 1) escravidão como elemento marginal da sociedade; 2) como instituição; 3) como modo de produção. Essa diferenciação é importante, pois nos permite perceber o protagonismo ou não desta forma de relação nas sociedades. O primeiro tipo, a escravidão marginal, é assim considerada por ser muito inusual em uma sociedade, sendo que os seus escravos não ocupam funções produtivas e também não apresentam um número expressivo. A segunda é aquela apresentada como regimentada em um sistema moral e jurídico em determinada sociedade, mas não ainda fundamental para as relações de produção. Sobre a escravidão que se enquadra dentro de uma perspectiva de modo de produção é importante observar, nas análises de Lovejoy e Finley, que:

Não obstante, quando a escravidão prevalecia em um ou mais setores da economia, a formação social – isto é, a combinação das estruturas sociais e econômicas de produção – incluía um modo de produção escravista, não importando que outros modos coexistissem (feudalismo, capitalismo etc.). Essa incorporação de várias estruturas econômicas e sociais num único sistema através da combinação e da interação entre diferentes modos de produção podia ocorrer no contexto de um único Estado ou de uma região mais ampla. (LOVEJOY, 2002, p. 41)

Até então os elementos apresentados até aqui que podem vir a compor uma ideia de escravo e escravidão estão fundamentadas nas teias históricas da antiguidade africana e dos povos que habitavam o que hoje consideramos como Oriente Médio, contudo, a partir do século XV temos uma mudança sensível nas racionalidades dos africanos com relação à escravidão, racionalidade esta modificada pelo comércio transatlântico.

A atração do mercado atlântico tinha o efeito de afastar ainda mais as formas locais de escravidão de uma estrutura social na qual o escravismo era apenas uma entre outras formas de dependência pessoal, para um sistema no qual os cativos desempenhavam um papel cada vez mais importante na economia. Em resumo, essa mudança também envolvia uma transformação similar àquela que Finley caracterizou como uma alteração fundamental na maneira pela qual a escravidão pode ser implantada numa formação social determinada. (LOVEJOY, 2002, p. 51)

Com novas formas de plantio, como a plantation, que requer um grande número de escravos em uma condição extremamente desgastante e o intenso tráfico transatlântico, foi se criando uma necessidade interna de demanda de escravos, onde os africanos iniciaram em alguns locais um processo gradual de mudança de postura com base nas suas relações com os escravos. Dessa forma, Lovejoy explica o porquê da entrada da África neste circuito escravista com base nessa racionalidade anteriormente descrita:

Os escravos não eram importados para a África; eles eram exportados. Repetindo a dimensão crucial do argumento: a integração da África em uma rede internacional de escravidão ocorreu porque a África era uma área de oferta de escravos. Na África, por conseguinte, existia um vínculo estrutural entre essa capacidade de

fornecer escravos para a utilização externa e o emprego interno dos mesmos. (LOVEJOY, 2002, p. 54)

## **Os elementos constituintes da escravidão em Orlando Patterson versus o problema da generalidade do conceito escravo em Claude Meillasoux**

Em escravidão e Morte Social de Orlando Patterson, essencialmente na parte introdutória da sua obra, o autor nos traz alguns elementos para refletirmos essa condição de escravidão e como ela se manifesta ao longo do tempo. A primeira problematização, ou apontamento, trazido por Patterson é a ideia de que todas as relações sociais são permeadas de poder, e que a tensão nas relações é inevitável.

Contudo, nas relações de poder envolvendo a escravidão, há três facetas que precisam ser compreendidas: uso de violência, influência psicológica e autoridade cultural. O uso de violência como já vimos é usual, e que muitas vezes no processo de captura define o primeiro contato. A influência psicológica mantém o escravo preso em outro tipo de violência, que muitas vezes se fortalece nas diversas ameaças por exemplo. Por último, o fator que solidifica o processo, que é a autoridade cultural, legitimada nas instituições jurídicas, familiares e morais da sociedade em que o novo indivíduo foi introduzido como escravo, a este conjunto de regras ele é obrigado a respeitar, entender e seguir.

Algo problemático na argumentação de Patterson é a assertiva, quase axiomática, de que em uma sociedade com escravos havia uma necessidade constante de se introduzir a todo o momento novos escravos. Explicações de outros autores como Lovejoy e Thorton apontam que essa necessidade era baseada em fatores culturais e nas relações econômicas que essa sociedade mantinha, e não necessariamente seria uma regra. O mesmo vale para a afirmação de Lovejoy em determinar que todas as guerras produziam escravos, maior parte delas talvez, mas não todas, como nos aponta em contramedida o próprio Patterson.

Para complementar e confrontar o pensamento e as ideias apresentadas até aqui, Patterson traz algumas outras características da condição do escravo e da escravidão. Podemos começar com a ideia de que o escravo não poderia confrontar ou apelar para nenhuma normativa, a sua condição era individualizada e suas potencialidades sociais estavam restritas às vontades do seu senhor, naquilo que Patterson define como permuta

condicional entre senhor-escravo: escravo como não-pessoa. Dentro desta perspectiva, ainda, é possível perceber que o escravo também é um indivíduo ontologicamente desonrado.

A desonra como algo inato passa a ideia de que tudo aquilo que venha ou se relacione aquele indivíduo não merece o devido valor ou respeito, numa tentativa de retirada de sua humanidade e de legitimação e fortalecimento de um sistema escravista. Contudo, discordo bastante de Patterson ao afirmar que os escravos são comparados a pedras, pois até estas tem passado, contudo não têm história. Uma afirmação como essa é problemática na medida em que é impossível afirmar tão generalizadamente sobre uma miríade tão grande de realidades africanas de “escravidão” como nos mostra Meillasoux.

Há um termo utilizado pelo Orlando Patterson que muito chama atenção, mostrando uma eficácia conceitual surpreendente a meu ver, que é o desenraizamento. Tanto é que no seu conceito final de escravidão, que se apresenta como algo muito válido, ele diz “A esta altura podemos oferecer uma definição preliminar de escravidão quanto às relações pessoais: a escravidão é a dominação permanente e violenta de pessoas desenraizadas e geralmente desonradas.” (PATTERSON, 2008, p. 34). Esse desenraizamento estaria ligado diretamente a uma ideia de desvinculação dos laços que atrelavam aquele indivíduo a sua história, identidade, família, segurança e perspectivas. A sua condição agora de “posse” de outrem retirava as suas raízes daquilo que para o ser humano é dentre os valores e elementos que constituem a humanidade o mais importante: a liberdade. Explicando o termo, Patterson reforça:

Prefiro o termo “desenraizamento” porque ele toca o cerne daquilo que é crucial na alienação compulsória do escravo: a perda de laços de nascimento tanto em gerações ascendentes como descendentes. Contém também a nuance importante de uma perda da condição nativa, de desarraigamento. Era essa alienação do escravo de todos os laços de ‘sangue’ formais e legalmente garantidos, e de qualquer ligação a grupos ou localidades que não aquelas impostas a ele pelo senhor que conferia à relação de escravidão seu valor singular para o último. O escravo era a ferramenta humana definitiva, tão maleável e disponível quanto o senhor desejasse. E isso vale, ao menos em teoria, para todos os escravos, não importa o quão promovidos. (PATTERSON, 2008, p. 27)

Vindo em uma direção totalmente diferente da de Patterson e Lovejoy – também buscando explicações diferentes – Meillasoux nos propõe outras vias de interpretação do

conceito de escravo e escravidão. A primeira “ferida” exposta por ele se remete a univocidade do termo escravidão para dar conta de várias realidades de condições de sujeição na realidade africana. Este apontamento de Meillasoux mostra um frágil conhecimento da realidade africana com relação a este tema e uma estrutura cognitiva ocidentalizada ainda não preparada para lidar com esta dimensão. O processo de colonização foi severo conosco, e isso fica evidente em análises como esta. Para Meillasoux “O homem livre só se define com relação à escravidão” (MEILLASOUX, 1995, p. 13).

Por outro lado, muito do que se tem de conceito sobre o que é um escravo está ancorado numa perspectiva do direito, que pode sua vez esvaziar a discussão filosófica e reduzir a potencialidade de explicação da escravidão em termos econômicos, históricos, sociológicos e antropológicos. A realidade jurídica não dá conta de entender, muito menos de conceitualizar, na perspectiva deste autor. A própria noção de transferência ou venda de escravos num quadro generalista é confrontado pelo autor, que traz a discussão da alienação enquanto fator comum da escravidão como base conceitual de interpretação geral da realidade africana.

Até o critério mais pertinente e mais abrangente – o fato de que o escravo, qualquer que seja a sua condição, é sempre alienável de direito – também é vago: não são só os escravos que são alienáveis; alguns escravos não o são na realidade. (MEILLASOUX, 1995, p. 10)

Um elemento extremamente interessante, quase fenomenológico, trazido por Meillasoux é a distinção entre condição e estado do escravo. Ambos os termos estão amparados numa noção de vivência e experiência, onde se faz necessário compreender quais as relações empreendidas entre senhores e escravos (condição) e de como este escravo é tratado e disposto na sociedade (estado), para o autor isso diz muito sobre as mudanças que devem ser revistas no conceito. Até mesmo outro conceito pode modificar totalmente a ideia que se tem sobre este (escravidão) conceito, a partir de determinadas análises mais concisas sobre determinadas realidades, neste caso as africanas. Podemos colocar como exemplo a ideia africana que se tem de propriedade, que não se aplica somente a objetos, animais ou outros elementos similares, mas também a pessoas, principalmente a parentes, o que abre outro canal de interpretação da própria escravidão africana. Desta forma, cabe pensar uma epistemologia diferenciada, que não se baseie em somente partir de uma perspectiva ocidentalizada de escravidão ou da Grécia e Roma Antiga para se compreender a realidade africana, é necessário entender que a África tem as suas próprias ferramentas epistemológicas.

Diante do que foi apresentado, mesmo que superficialmente das obras destes autores, é possível perceber as linhas que dividem alguns dos seus principais pensamentos e pressupostos. Contive-me em mostrar a minha posição com relação ao assunto em maior parte do texto, contudo não posso me abster com relação a algumas posições.

Acredito muito que o termo escravidão e escravo devam ser revistos e repensados, principalmente quando estamos falando de realidades socioculturais africanas. Contudo, sem conhecimentos e pesquisas sérias, aliadas a um método adequado de recomposição didática, é extremamente difícil fugir da estrutura cognitiva colonizadora. Tanto é que todos os três autores, mesmo aquele que questiona o lugar do conceito na historiografia e em outros estudos, utiliza os termos, mesmo que seja na perspectiva de autocrítica do conceito. Para repensarmos o conceito precisamos esgotar as possibilidades destes, o virando do avesso se necessário. Por outro lado, algumas generalizações são demasiadamente simplistas, e não só fogem como desrespeitam as vivências e múltiplas possibilidades de experiências de escravos e escravas ao longo da história.

## A identidade negra

Uma das funções da história, além de “lembrar” o que poderíamos esquecer ao longo do tempo, é possibilitar a construção de identidades, de definições e de consciência. No nosso caso, negros, a situação fica mais delicada pois o caminho da nossa identidade é marcada por violência, diáspora, trabalhos forçados e principalmente negação do nosso ser. Nos era negado de tudo a tudo. Nome, família, terra, nosso lar e até mesmo nossos corpos. Podemos dizer, sem medo de errar, que ainda é assim. A construção da identidade neste caso não prevê somente a continuação da nossa luta e resistência, entretanto, também vislumbra empoderamento, orgulho e auto afirmação.

A construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus construtivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios. (MUNANGA, 2004, p. 14)

A tarefa de construir um jogo com um caráter racial histórico esbarra diretamente com o problema da identidade. Mas porquê problema? A identidade é uma categoria de difícil análise pois ela esbarra no transcorrer do tempo, nas mudanças, nas migrações, nas interações humanas e, no nosso caso específico, na noção de raça, colonização, diáspora e na experiência com a escravidão.

A categoria da identidade não é, ela própria, problemática? É possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente integral? A continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. Os confortos da Tradição são fundamentalmente desafiados pelo imperativo de se forjar uma nova auto-interpretação, baseada na responsabilidade da Tradução cultural (Robins, 1991, p. 41 apud HALL, ANO, p. 84)

O importante não é definir uma identidade para o estudante a partir do jogo, contudo, possibilitar que este estudante, a partir do conhecimento produzido ativamente por ele ou ela

mesmo dentro do jogo, se possibilite a forja de uma identidade. A forja da identidade nestes casos se faz importante para que este indivíduo entenda como esta dimensão se relaciona com outras do seu cotidiano como desigualdade, liberdade, racismo e principalmente a partir de quê se baseiam as lutas do povo negro. Precisamos ter em mente que a identidade

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

A preocupação também reside que o estudante compreenda que a identidade do negro escravizado não era única e não estava definida somente através de sua cor e não sua condição momentânea de cativo, mas que esta identidade era complexa demais e não se encerrava nisto. Neste ponto a riqueza das descrições de cada personagem se mostram extremamente relevantes, pois a identidade de uma negra, cativa, quitandeira não é idêntica de um negro, liberto e lavrador, que eles se assemelham em algumas condições fulcrais (como gênero, profissão e laços sociais) mas se diferenciam em tantas outras também fundamentais neste desenho identitário. O tempo também é um fator fundamental na construção identitária pois provoca “deslocamentos” (HALL, 2006) na identidade, principalmente na Modernidade e Pós-modernidade, uma vez que com uma série de acontecimentos históricos e conquistas de grupos oprimidos há mudanças bruscas nas identidades.

Entretanto, no que se refere especificamente à identidade negra, antes é preciso ressaltar que a formação da identidade não é produto apenas de uma vontade individual. As identidades se constroem a partir de interações, em um processo no qual os indivíduos exprimem sua visão de si e do “outro”, sob a forma de expectativas, de comportamentos e de aplicação de valores e juízos pré-definidos, nos moldes do modelo de relações sociais no qual estão inseridos. Segundo Turra (2006), a formação da identidade não é um processo qualquer: “é um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de fatores, variáveis, situações, histórias, relações e pessoas” (FOGAÇA, 2006, p.41).

Inicialmente, o que podemos depreender das lições descolonizantes de Fanon (1968) é que o primeiro passo para iniciar a descolonização é permitir que o indivíduo negro forje, construa sua identidade – que é muito mais que o racismo brasileiro fenótipo pode oferecer - e que a partir dela este indivíduo também perceba que esta identidade é conflituosa tanto para si (na ideia que faz de si mesmo) como externamente (da ideia e da relação que constrói com o mundo e com os demais). Desta forma o primeiro passo para iniciar a descolonização é entender que houve uma colonização, uma escravidão, uma dominação.

Então o colonizado descobre sua vida, sua respiração, as pulsações do seu coração são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. Dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que a do colono, seu olhar me fulmina, não me imobiliza mais, sua já não me petrifica. Não me perturbo mais em sua presença. Na verdade eu o contrário. Não somente sua presença deixa de me intimidar como também já estou pronto para lhe preparar tais emboscadas que dentro de pouco tempo não lhe restará outra saída senão a fuga. (FANON, 1968, p. 34)

Fica como proposta neste jogo, o desafio ao professor, de estabelecer, se possível, uma discussão de identidade que atravesse a dimensão da construção de nação e da formação identitária aos indivíduos em condição de escravidão. Uma vez que a independência da Bahia operava em interesses majoritariamente de homens brancos e de posse é possível indagar quais interesses podiam ter homens e mulheres escravizadas? Existiria liberdade para a colônia, mas e para os escravizados? Com os novos valores de civilização da modernidade como ficava a instituição da escravidão? Perguntas que podem levantar debates importantes de uma perspectiva conceitual.

É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque – contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedade, mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2006, pp. 62-63)

É aconselhável, através de discussões transversais, que o professor inclua a discussão do racismo como elemento presente e característico da sociedade brasileira, oriundo de um processo longo de escravidão e com marcas profundas no plano da desigualdade social nacional. Por outro lado é importante superar a discussão simplista sobre o racismo, principalmente sobre o preconceito de entender a raça somente enquanto categoria biológica e não sociológica – discussão essa há muito superada. É preciso apresentar a discussão do racismo enquanto elemento sociológico e que não é possível se desvincular das relações sociais e políticas:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA 1998, p. 8)

## A construção do livro do jogador e do mestre

A construção de um material paradidático realmente tem se mostrado um desafio exaustivo. A nossa formação que é formalmente de licenciados em História, mas que ainda detém fortemente um perfil bacharelesco, impede um maior aproveitamento e rendimento daquilo que poderia ser o produto. Para todos os efeitos fomos ensinados a escrever *papers*, relatórios, artigos, monografias e outra série de textos acadêmicos. Por mais contraditório que possa parecer, aprendemos muito pouco a escrever para o estudante de ensino básico.

Em meio a construção deste primeiro livro, me vi várias vezes perdido no processo de onde começar e para onde seguir. Percebi, em outras publicações de mesmo cunho, ou seja, paradidáticos, que a produção destes materiais se realizava em grupos de muitos integrantes, cada grupo abarcando um segmento da produção do material como design, produção, revisão, edição, etc. Neste processo no nosso mestrado é necessário que façamos tudo isto e mais um pouco, mesmo sem recursos financeiros, técnicos e experiência. Tudo isso dificulta uma maior qualidade gráfica e estética no produto inicial e conseqüentemente demandaria mais tempo e recursos. Fica aqui uma incitação à reflexão destes tópicos aos leitores e leitoras deste relatório.

Como já foi dito, o livro do jogador faz parte de uma série de três livros: livro do jogador, do mestre e do professor. Os três livros são complementares uns aos outros, cada um, obviamente, com uma função chave na execução do jogo. No primeiro momento, o livro do jogador é estratégico por apontar um norte na construção dos outros livros – norte este que exigiu um retorno sempre, uma vez em que a medida que os outros livros iam sendo construídos o livro do jogador foi sendo reconstruído em um processo constante de retornos. Todos os três livros na minha perspectiva sempre estarão inacabados, cabendo revisões, críticas, retiradas e adendos.

Além da grande ajuda de outros títulos de jogos de RPG, como foi exemplificado em **Desafio dos Bandeirantes** de Ricon, o livro **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil (2004)** de autoria de Sonia Rodrigues ajudou muito a retirar dúvidas no processo de construção deste livro do jogador. Pioneira dos estudos sobre RPG e educação no Brasil, Rodrigues traz uma discussão que extrapola os muros da academia quando

apresenta experiências e resultados de oficinas de RPG, técnicas de construção de livros e estratégias de narrativa.

O livro do jogador pertence ao estudante que atuará no jogo com uma personagem em específico. O livro do jogador era composto essencialmente de: contextualização histórica, básico do jogo, sistema do jogo, ficha de criação da personagem, diário de bordo e glossário da independência. Cada tópico deste tem um ou mais subitens. Esta parte do relatório tem como objetivo apresentar e problematizar estes tópicos construídos, abrindo a possibilidade de reflexão, exclusão e inclusão de novos elementos.

Desta forma o livro do jogador – de uma perspectiva mais técnica - foi construído e inspirado tendo em vista uma série de modelos de livros de RPG de mercado, aqueles que não têm intenção pedagógica direta e com objetivos bem definidos de popularização e venda. Contudo, se de um lado estes livros que atendiam uma demanda de mercado me ajudaram na construção técnica deste livro, as discussões historiográficas de temas como escravidão, liberdade, cotidiano e outros temas, além do próprio Ensino de História me ajudaram a estabelecer uma conexão mais sólida com o meu leitor, que neste caso mais específico é o estudante do ensino básico. Em seguida explicarei o funcionamento de cada seção do livro de acordo com seu conteúdo e intencionalidades.

## **Contextualização do período**

Em minha primeira experiência de ensino de história com RPG realizado dentro do PIBID de História da UFRB, que foi totalmente diferente deste desafio, optei por não contextualizar o período histórico antes do jogo para os estudantes que realizaram a atividade e isso ocorreu por diversos fatores. Nos anexos é possível analisar o projeto inicial dentro do PIBID apresentado a escola.

O primeiro fator adivinha do objetivo de fazer com que os estudantes compreendessem o acontecimento da Independência da Bahia somente através da narrativa do jogo, o que foi demasiadamente problemático, pois percebi posteriormente que a compreensão que eu almejava estava ligada fortemente a uma história narrativa e factual mais tradicional – por mais que no início eu tentasse fugir dela – e ao mesmo tempo queria entrelaçar esta narrativa

a uma forma de aprender história que privilegiasse a apreensão dos conceitos históricos, a relativização e construção de possibilidades de narrativas tradicionais e novas.

Por outro lado, almejávamos “testar” o conhecimento dos estudantes antes e depois do jogo com um questionário criado exatamente com este objetivo. O questionário pretendia mostrar as curvas de aprendizado pré-jogo e pós-jogo. O questionário, da forma como foi elaborado e aplicado, posteriormente se mostrou uma ferramenta de pesquisa muito falha pois, como disse anteriormente, nossos objetivos se contrapunham e estavam confusos, o RPG acabou desenvolvendo habilidades e competências nos estudantes que o questionário não conseguia dar conta de compreender e balizar, se mostrando pouco eficaz.

Percebemos então que, mesmo com o RPG enquanto elemento principal para a mediação da aprendizagem, uma contextualização inicial do período histórico, fosse ele apresentado de forma escrita ou oral, ajudaria bastante no desenvolvimento dos estudantes dentro do próprio jogo. Neste caso a contextualização não abarcaria somente os acontecimentos envolvendo diretamente a Independência da Bahia, mas também os seus antecedentes e conceitos importantes para compreender os fatos principais.

Também percebemos, enquanto professores de História, que o RPG juntamente com a temática da independência baiana abria um leque de possibilidades de discussões históricas que ultrapassavam a própria Independência da Bahia em temporalidade e importância como em discussões de escravidão, cotidiano, resistência, liberdade e cidadania. Discutir estes temas e conceitos se mostrou mais urgente do que a própria narrativa da independência baiana.

Diante destes elementos decidi na produção do livro do jogador incluir uma seção somente de contextualização. Contudo, revelando algumas preocupações básicas como por exemplo o cuidado com a linguagem utilizada e objetivar o máximo a exposição do conteúdo, principalmente, para a utilização durante o jogo. A intenção era fazer com que a seção de contextualização seja mais detalhada no livro do mestre de jogo e no livro do professor que virá na forma de indicações bibliográficas e materiais extras para auxílio na sala de aula.

O livro do jogador demonstraria um resumo mais curto, abrindo a possibilidade de maiores aprendizados dentro do próprio jogo. Porém, posteriormente optamos por manter o mesmo texto em ambos os livros, dando a mesma base para jogador e mestre. A decisão neste caso se mostra mais acertada pelo fato de se investir em uma linguagem alternativa – que é o

próprio jogo – que já se mostrou eficaz, proporcionando aos estudantes momentos de protagonismo no aprendizado.

É possível perceber que nesta seção optei por uma explicação mais generalizada e focada em conceitos do que a abordagem narrativa factual. É necessário que o trabalho tenha coerência em todas as suas etapas, desta forma a abordagem por uma narrativa factual da Independência da Bahia não contemplaria posteriormente os objetivos do paradidático.

Uma outra preocupação que se mostrou sensível nesta etapa foi a necessidade de não tornar o paradidático em um didático. Não há a necessidade de superlotar o livro com informações, sugestões, textos e outra série de elementos que possam prejudicar o andamento do jogo ou o interesse do jogador. Esse interesse pode ser perdido em uma ligeira associação do livro do jogo com o livro didático utilizado usualmente na escola pelos estudantes. As indicações, conteúdos, sugestões e outros elementos que sugiram um maior aprofundamento da narrativa viriam nos outros dois livros, como dito anteriormente, contudo, sem perder o foco da jogabilidade.

A contextualização se inicia rapidamente sobre algumas considerações sobre escravidão no mundo e no Brasil. Em experiências em sala de aula foi possível perceber que os estudantes têm dificuldades em entender e compreender o que foi a escravidão e de como ela se apresentava como uma instituição complexa e com características diversas de acordo com o tempo e o lugar. Essa contextualização apresenta algumas noções básicas, mas a ideia é que as experiências, cotidiano e possibilidades da escravidão se apresentem ao longo da narrativa do jogo, na interação com os colegas, com os problemas que serão resolvidos e as situação que serão encaradas.

Neste ponto, e em vários outros ao longo do material, eu tomo o papel de autor destes trechos – sem pensamentos ou citações indiretas-, e redijo de acordo com o perfil do público que desejo atingir e com as discussões historiográficas obtidas até aqui um panorama acessível do que vem a ser a escravidão. A sensação de incompletude no texto é constante, dando a impressão de que deveria ter falado “disto”, “daquilo” e “daquilo outro”. Se a tarefa de escrever para os pares já é difícil, a tarefa de escrever para um público não tão familiarizado com a temática e que pretende, através deste material, muitas vezes iniciar seu contato é muito mais difícil.

Rapidamente passamos ao contexto local, indicando a importância da cidade de Cachoeira e o espaço inicial do jogo. Esta parte já indicava para o livro do mestre o início da trajetória destas personagens. A escrita que tenho percebido, e que acabei adotando, nos livros de RPG para jogadores – e voltarei a este tema em outros momentos – é que a característica principal da contextualização é de aguçar o imaginário dos seus jogadores. Então é importante, no nosso caso mais especificamente, estimular a imaginação histórica dos estudantes falando sobre como possivelmente eram as paisagens, as pessoas, os comportamentos, os meios de transportes, os caminhos e quaisquer outros traços históricos que enriqueçam a imaginação e a possibilidade de jogar com ela.

Outro ponto em que foi necessário investir mais energias reside sobre os antecedentes ou elementos motivadores para a Independência da Bahia. Para isso, focamos em apresentar, bem resumidamente, as principais revoluções, revoltas e rebeliões – tanto internacionais como nacionais – para que o estudante compreenda que a Independência da Bahia se insere em um processo mais amplo de discussões de valores e ideias, tais como liberdade, cidadania, fim dos processos de colonização, independência e igualdade entre os indivíduos. Obviamente o professor pode explorar, posteriormente ou anteriormente ao jogo, todos estes elementos ou focar em alguns que ele entenda como mais interessante para o destino que ele deseje encaminhar a aula.

Um dos focos principais deste jogo reside em fazer os estudantes, além de aprender sobre escravidão, sentir o cotidiano, as resistências e negociações de homens e mulheres em situação de escravidão neste período. Obviamente que isto poderia ser feito em vários momentos da longa história escravista do Brasil, mas porque então na Independência da Bahia? Ora, a Independência da Bahia já comporta uma série de obras tradicionais daquilo que já se tem quase como uma “verdade histórica” do que realmente aconteceu. E muito pouco desta narrativa é tomada da perspectiva de escravizados.

A nossa intenção é problematizar todo o aparato simbólico e conceitual como liberdade, identidade, igualdade, cidadania e outra série de elementos e noções da época para a realidade destes homens e mulheres em condição de escravidão e entender a acepção da Independência para os diversos grupos, principalmente a população mais pobre e os negros da época. Nesta perspectiva o tópico “Promessas de liberdade? Participação negra na guerra de independência” introduz a discussão da principal forma de participação negra na Independência da Bahia.

## Básico do jogo

Diante das experiências com o RPG e ensino de História até aqui, fica cada vez mais perceptível que o RPG é muito mais fácil de se compreender na prática, ou seja, experimentando o jogo através da própria ação, descobrindo na interação as suas nuances e características. Isso se deve muito ao fato de ser um jogo que da perspectiva regional é um pouco desconhecido, principalmente sua versão de tabuleiro<sup>15</sup>. Sempre que o RPG precisava ser explicado, maior parte das pessoas tinham dificuldade de imaginar como seria o desenrolar do jogo. Contudo, nem sempre será possível experimentá-lo diretamente na prática, e esse motivo é uma das razões da existência deste tipo de material – tanto os relatórios de pesquisa como os livros paradidáticos.

Na seção de “Introdução e o básico do jogo” trazemos uma breve explicação do que é RPG e de qual temática será abordada no paradidático. Os objetivos do jogo também são expostos ao estudante, principalmente por entender que os estudantes são atores do seu próprio aprendizado e que a relação didático-pedagógica deve ser clara, objetiva e direta. Evidenciamos nesta parte que o RPG é um jogo de narrativa interativa, ou seja, que a narração do jogo não parte somente do mestre do jogo ou de um jogador apenas, mas que é construída por todos e todas de forma interativa e reativa. As ações são executadas através desta narração contínua e constantemente mediadas.

A mediação do jogo fica sob a responsabilidade do mestre e do sistema do jogo. O mestre do jogo é visto como uma espécie de “deus” no jogo. Ele tem esta condição devido ao seu papel de controlar o universo, as ações dos personagens não jogáveis e de deixar a

---

<sup>15</sup> O RPG tem a versão de tabuleiro, que é a mais tradicional, e a versão eletrônica que já é extremamente popular. Contudo, há uma grande discussão se de fato o RPG eletrônico pode ser classificado como “RPG” por não apresentar, principalmente, as possibilidades infinitas de narrativas e ser um sistema, por mais complexo que possa ser, de possibilidades limitadas. Por outro lado, o RPG eletrônico apresenta características muito próximas do RPG de tabuleiro, como a presença de uma narrativa central, universo, um sistema de jogo definido, mestre de jogo (nesse caso a inteligência artificial) e os NPC’s (personagens não jogáveis). Ainda podemos falar, inserido no grande grupo dos RPGs eletrônicos, dos MMORPG (*Multi Massive Online Role-Playing Games*) que são jogos online de RPG com vários jogadores interagindo ao mesmo tempo na mesma plataforma, que mesmo em um sistema fechado apresentam várias possibilidades de jogo a cada jogador além de maior interatividade se comparado ao RPG eletrônico tradicional.

narrativa, problemas, situações e desafios cada vez mais interessantes. O papel do mestre do jogo é tão importante que é necessário dedicar todo um livro para a sua atuação. Por outro lado, o mestre não é tão onipotente assim, devendo respeitar principalmente o sistema de jogo e os acordos firmados entre ele e os jogadores antes mesmo do jogo começar. O sistema do jogo será assunto do próximo tópico, lembrando que, como apresenta o historiador Johan Huizinga em seu livro *Homo Ludens* (2004):

Por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. Uma vez, de passagem, Paul Valéry exprimiu uma ideia das mais importantes: "No que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável". E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida "real" recomeça. O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres". Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da ilusão — palavra cheia de sentido que significa literalmente "em jogo" (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores. (HUIZINGA, p. 12, 2004)

## Sistema do jogo

Assim como um *software* de um computador, o RPG precisa de um sistema de regras que o faça funcionar da maneira mais fluída possível e que delimite e oriente os participantes do jogo de acordo com suas funções, possibilidades básicas disponíveis e ações ao longo do jogo. O sistema precisa dar conta da necessidade dos jogadores, do mestre e da temática que será tratada. O sistema controla o ímpeto do mestre, balizando seu poder de criação com o divertimento dos jogadores sem comprometer o jogo e seu andamento.

Os sistemas de jogo tradicionais de RPG como *GURPS* e *D&D*<sup>16</sup> apresentam uma configuração de regras bastante complexas, sendo direcionadas e utilizadas geralmente por jogadores com mais experiência com o RPG de tabuleiro. Sendo assim, da perspectiva didático-pedagógica, é muito mais interessante a utilização de um sistema mais simples e, principalmente, com mais possibilidades de intervenção dos estudantes em sua estrutura matriz, o que chamo neste trabalho de **sistema aberto**<sup>17</sup>. A possibilidade de mudar as regras ao bel prazer permite aos estudantes construir uma autonomia frente as próprias necessidades, o que cria um clima de proatividade extremamente positivo para o jogo.

Construir um sistema de jogo do zero é algo extremamente difícil, desta forma, desde a primeira experiência do PIBID a preferência foi por um sistema já pronto e simples que possibilitasse a intervenção externa nas regras tanto pelo mestre como pelos jogadores. A oportunidade de usar o sistema com os alunos do PIBID e o resultado exitoso propiciou a utilização de um sistema em específico neste jogo. Desta forma optamos pelo sistema Zip 2.0<sup>18</sup> que é um sistema disponibilizado na internet para jogadores, principalmente iniciantes e também para experientes que optam por um sistema simples.

O sistema se divide em alguns tópicos. O primeiro é o tópico de **atributos**. Os atributos são características básicas que cada personagem tem, porém, de acordo com sua classe e vontade do jogador alguns atributos podem e devem ser mais desenvolvidos que outros, pois desta forma destacam as principais virtudes e potencialidades de cada personagem. Por exemplo, se uma personagem tem como classe um sacerdote não faz tanto sentido investir os pontos na criação desta personagem no atributo de força, pois subtende-se que um sacerdote não executará atividades com esses requisitos, como por exemplo lutas ou levantamento de armas ou objetos pesados, por outro lado recomenda-se investir em inteligência para o aprendizado de rituais religiosos. Os atributos neste jogo se dividem em:

---

<sup>16</sup> Sistemas clássicos de RPG e que apresentam maior complexidade.

<sup>17</sup> O **sistema aberto** neste caso seria um sistema simples de RPG que estabelece regras básicas para se iniciar o jogo, mas que admite inserção e reconstrução de regras de acordo com a vontade do grupo que joga. Isso facilita e permite que o jogo se adeque a perfis de grupos diferenciados, tanto para grupos que já têm muita experiência com RPG como para aqueles que nunca nem ouviram falar. Lembrando que, quanto menos regras o jogo apresentar maior será a responsabilidade do mestre em lidar com situações em que o sistema do jogo não consegue dar conta. A tendência, no livro do mestre, é indicar outros sistemas de jogos para que este possa apresentar aos jogadores como alternativa.

<sup>18</sup> Para mais informações sobre o sistema de jogo ZIP 2.0 favor consultar: <<http://zipdoisponzero.blogspot.com.br/>> acesso 04 jun 2017.

força, agilidade, carisma, vitalidade e inteligência e são pormenorizados dentro do livro do jogador.

Um tópico extremamente importante das regras consta na realização de testes. Os testes são os momentos em que os dados precisam ser jogados e que a sorte e os atributos das personagens agirão. O teste sempre será realizado quando houver a necessidade de se decidir qual resultado da ação da personagem onde a simples narrativa livre não pode dar conta. Por exemplo, um jogador tem uma personagem que é uma invasora e ela precisa entrar em um armazém a procura de ervas medicinais para ajudar um amigo, contudo o armazém tem portas muito bem fechadas, além de grandes cadeados. O jogador narra uma possibilidade de adentrar o armazém, o mestre analisará a dificuldade que será imposta a esta personagem e executará o teste, em caso de sucesso a personagem continuará a sua saga em busca do seu objetivo principal, caso fracasse em seu objetivo secundário (que é adentrar o armazém) o mestre readequará a narrativa estabelecendo uma nova possibilidade de cumprir o desafio, existindo teste ou não.

O mestre pode apresentar vários testes antes de atingir o objetivo principal, com níveis de dificuldades diferentes, isso parte diretamente de qual o perfil do mestre e os perfis dos jogadores. Há mestres que irão com certeza preferir a narrativa livre sem muitos testes e outros poderão preferir os testes e desafios em contraposição a narrativa. Cabe ao mestre dosar bem a dificuldade de cada teste a fim de não tornar o jogo muito difícil e com objetivos inalcançáveis, ou facilitar demais e fazer com que o jogo não estabeleça nenhum desafio ao jogador ficando conseqüentemente enfadonho. Não há sentido por exemplo em realizar testes para execução de tarefas simples como atravessar de um lado a outro da rua, pois isso impediria o bom andamento do jogo. Assim como não existe lógica em permitir que uma personagem vença um duelo contra um soldado português muito bem armado, estando esta personagem desarmada por exemplo, simplesmente porque deseja vencer.

A saúde das personagens é outro elemento básico do sistema de jogo. Ela possibilita saber em que estado a atual personagem se encontra e se ela consegue encarar determinados desafios e problemas. Os estados de saúde se dividem fundamentalmente em: saudável, atordoado, desesperado, inconsciente e morto. O jogador sabe a condição da sua personagem através dos pontos de saúde, que estão dispostos no sistema. O jogador pode perder a sua saúde em lutas, acidentes, venenos, fome e em caminhadas muito exaustivas por exemplo, além de formas múltiplas que o mestre possa imaginar e que esteja de acordo com o período

histórico do jogo. Por outro lado, o jogador pode recuperar a sua saúde em rituais mágicos e religiosos, medicamentos, ervas medicinais, descanso adequado, alimentação e também quaisquer itens e meios que o mestre julgue ser necessário e que a criatividade dos jogadores consiga alcançar com imaginação e conhecimento histórico.

O dinheiro foi pensado neste jogo como elemento fundamental, e será tratado mais detidamente no livro do mestre, na segunda fase do relatório. Mas de início é possível antecipar que nesse período, além da simples obtenção de alimentos e outros artigos como barcos, cavalos e armas, o dinheiro possibilitava a mobilidade social através da compra da liberdade, no caso mais específico dos escravizados e escravizadas. Alguns desafios só serão mais facilmente concluídos com a presença de valores em determinadas missões. A classe de vendedor e ganhadeira por exemplo, representam uma classe que apresentam um alto manejo em ganhar dinheiro e vender os mais variados artigos e poderão ter predominância sobre as outras classes quando este for o desafio principal dos atos e missões.

Nestes casos específicos de utilização de dinheiro e de outras ações, este jogo de RPG pretende apresentar uma dinâmica de narrativa muito mais ampla, que está além de desafios que destilam os conflitos corporais em seu foco – que são aqueles imaginados por maior parte das pessoas no processo de Independência da Bahia, e que são devidamente problematizados pelos historiadores Sergio Guerra Filho e João José Reis por exemplo-, mas por outro lado, e principalmente, os conflitos, desafios e dificuldades da vida cotidiana de muitos indivíduos que no meio da luta pela independência tinham que se preocupar, para além das tropas portuguesas, com as doenças, a carestia, a fome e a crueldade dos seus senhores.

## **Pontos de experiência e dinheiro**

O tópico **Pontos de experiência** foi aquele que se apresentou de maneira mais problemática sobre a possibilidade ou não de sua inserção. Isso se deve muito a dificuldade de calcular em determinados sistemas como seriam distribuídos os pontos de experiência para cada personagem e se este item facilitaria o jogo e promoveria algo de realmente novo e indispensável. Cheguei à conclusão de que este item seria necessário à medida que este jogo se apresenta como uma narrativa processual coletiva, logo a ideia de experiência está imbricada no amadurecimento do estudante com a sua personagem e a forma de como ele se

relaciona com o mestre e os demais jogadores, nesta perspectiva a pontuação de experiência se apresenta como algo justo e que se aproxima de fato da realidade.

Os pontos de experiência são pontuações obtidas pelas personagens ao final de cada sessão, onde o mestre analisará o desempenho de cada personagem e julgará a pontuação conquistada por cada uma. A pontuação pode vir através de um bônus ou um prêmio, ficando isto a cargo do mestre. Com relação aos pontos os jogadores podem usá-los com o intuito principal de aprimorar as habilidades e atributos das suas personagens. A distribuição dos pontos seria mais pormenorizada no livro do mestre, contudo optamos em manter a tabela disposta tanto no livro do professor quanto no livro do mestre prezando pela transparência.

## **Divisão estrutural do jogo**

Este jogo de RPG, da divisão do próprio tempo de jogo, se divide substancialmente em: sessões, atos e missões. Essas divisões se tornam necessárias para que a narrativa criada pelos jogadores não se perca e faça com que elas acompanhem uma estrutura bastante conhecida, que é a estrutura teatralizada, como se a história contada por eles mesmos acontecessem em cenas o que facilmente contribui para o processo imaginativo.

A sessão dura entre o início e o fim de um ciclo de jogo. Ou seja, o jogo pode durar duas aulas de história por exemplo, e isto representaria uma sessão de jogo. A duração da sessão de jogo pode ser decidida pelo professor se o jogo for executado durante uma aula ou pode ser decidida pelos próprios jogadores se fora do espaço da sala de aula. É ao final de cada sessão que o mestre decide o quanto cada personagem ganhou de pontos de experiência.

Dentro de uma sessão está inserido o ato ou os atos do jogo. Um ato corresponde a uma missão ou um conjunto de missões que pretendem lograr um objetivo maior. O objetivo geral de um ato pode, por exemplo, ser a chegada de escravizados em um quilombo dentro da mata fechada na zona rural da cidade de Cachoeira depois de uma fuga, contudo, uma das missões pode ser encontrar uma criança que se perdeu no meio do caminho em direção ao quilombo ou encontrar a cura para alguém que foi picado por uma cobra durante a caminhada. Essas pequenas missões têm o intuito de deixar o jogo mais interessante e explorar as habilidades e decisões de jogadores e personagens.

## Personagens

As personagens, juntamente com a narrativa, são o ponto chave de todo o jogo. No caso do nosso jogo temos dois tipos de personagens: os *NPC* (*non-player character*) e as personagens com jogadores. Os NPCs são controlados exclusivamente pelo mestre do jogo e utilizados como um aporte essencial na construção da narrativa. Como exemplificado no livro do jogador, um NPC pode ser um velho que conversa com a personagem na rua ou até mesmo uma personagem icônica na Independência da Bahia, como Maria Quitéria. Um NPC sempre estará sob controle total do mestre do jogo.

As personagens principais são aquelas controladas pelo próprio jogador. No livro do jogador a sessão de personagem traz uma breve e direta explicação de como o jogador pode criar sua personagem e quais elementos ele precisa entender como importante para a real efetivação da construção da sua personagem, como por exemplo a necessidade de a personagem ser obrigatoriamente um escravizado e de que o jogador é livre para escolher o gênero da sua personagem.

A criação de uma personagem demanda certo tempo, e talvez possa demandar até uma sessão do próprio jogo. Esta demora é justificada por uma série de itens que o jogador deve preencher com o intuito de fazer com que a sua personagem fique mais completa e pronta para o início de jogo. Esta demora na criação da personagem deve ser compreendida e aceita por professor e mestre, pois ela reflete também uma possível seriedade ou não com a proposta do jogo. A criação da personagem é feita através de uma ficha que chamamos de **ficha de criação da personagem**.

A primeira coisa que o jogador precisa entender antes de construir a ficha de personagem é como funciona o sistema de **pontos de habilidades**. Os pontos de habilidades são diferentes dos pontos de experiência, pois estes primeiros são dispostos logo no início do jogo e servem para construir cada personagem e o segundo é obtido ao longo do jogo, mais especificamente ao final de cada sessão, e servem para aprimorar as habilidades das personagens. Os pontos de habilidades irão compor os atributos de cada personagem, que estão descritas no sistema de jogo como: força, agilidade, carisma, vitalidade e inteligência. Estes pontos de habilidades são de 50 pontos, com valor fixo.

As personagens são divididas em **classes**, que são tipos ou padrões pré-estabelecidos de personagens que os jogadores podem usar de referência na construção da sua própria personagem. O livro do jogador estabelece cinco classes: capoeirista, ladrão/ladra, vendedor/ganhadeira, lavrador/lavadora e sacerdote/sacerdotisa. Cada classe apresenta especificidades apontadas em tabela própria no livro do jogador, como o custo da personagem, habilidades e pontos fracos, o que de certa forma facilita a construção da personagem por parte do jogador. Obviamente que esta divisão em classes não representa diretamente a realidade do período, pois era possível e extremamente corriqueiro que o mesmo indivíduo no século XIX fosse lavrador e capoeirista por exemplo. Esta divisão visa somente uma facilitação metodológica do próprio jogo<sup>19</sup>.

Optamos por construir uma ficha de personagem mais direta, objetiva e simples possível, facilitando ao máximo o entendimento de qualquer jogador das séries pretendidas pelo paradidático, além disso deixamos ao final da explicação da criação da ficha de personagem um modelo já preenchido de ficha.

Como abordado no livro do jogador, maior parte da ficha pode ser facilmente compreendida por ser autoexplicativa. Algumas partes onde a compreensão pode ser mais comprometida causando possíveis dúvidas foram explicadas no livro do jogador com mais detimento, como as especializações de cada personagem, habilidades especiais, pontos fracos e a construção da sua história.

## **Diário de bordo e Glossário da Independência**

O diário de bordo é essencialmente um material de acompanhamento da narrativa do próprio jogador e poderá servir de ferramenta avaliativa para o docente. Ele é composto por anotações de sessão, onde o estudante pode colocar os objetivos de cada sessão com data, horário inicial e final, além do tempo jogado; o relato de missões, onde podem ser colocadas especificidades de missões que o aluno queira lembrar posteriormente; dinheiro e pontos de

---

<sup>19</sup> Geralmente os livros de RPG trazem as classes com o intuito de atribuir identidade a personagem do jogador, dotando-a de características e habilidades bem específicas do grupo que faz parte. Do ponto de vista lúdico é extremamente importante pois adere o jogador e personagem às regras, contudo, da perspectiva histórica é extremamente problemático pois a identidade de indivíduos na história não se comporta de maneira tão estática quanto no jogo.

experiência, onde o estudante possa anotar possíveis ações que o levou ou levariam a obter mais dinheiro ou pontuação e observações correlatas a isto.

O diário não deve servir de “camisa-de-força” para o jogador, ou seja, ele não é obrigado a preencher. Aliás, é sempre necessário lembrar que o jogo como elemento de aprendizado deve apresentar formas flexíveis e alternativas de avaliação e participação dos estudantes, caso não o faça já estará fadado a um possível fracasso por se tornar obrigatório e fechado, assemelhando-se ao sistema escolar. Contudo, o professor pode e deve sensibilizar o estudante sobre a necessidade de registrar as ações ao longo do jogo, não como atividade avaliativa enquanto único fim, mas como parte de um processo de aperfeiçoamento do jogo para os próprios estudantes. Não cabe aqui discutir ferramentas e possibilidades de avaliação docente, mas é importante deixar o registro.

O glossário da Independência por sua vez foi pensado em estimular o processo de pesquisa do estudante, principalmente na categoria dos aparatos conceituais. Inicialmente a ideia era montar um glossário totalmente preenchido e seguido de exemplos, que servisse de consulta e análise para eventuais conceitos históricos que aparecessem ao longo da narrativa. Mas esta forma aparentou ser menos proativa e estimuladora de aprendizado do que a forma concebida neste momento. Este ponto ainda consideramos inconsistente, por isso optamos pela retirada (tendo em vista que o jogo pode acontecer naturalmente sem este recurso) e poderá ser analisado de forma mais eficaz posteriormente.

## **Guia do professor**

O guia do professor é um material que tem por objetivo auxiliar o professor na utilização do jogo em sala de aula. Ele tem a proposta de ser um pouco mais completo e dialógico com o docente do que o suplemento de trabalho, que geralmente é caracterizado por ter somente listas de atividades.

Inicialmente o guia tem o intuito de responder algumas questões básicas do professor de história, em que o pressuposto básico é que ele(a) não conheça o RPG ou tenha pouca familiaridade. Esta parte não tem o intuito de convencer ou oferecer respostas categóricas e axiomáticas, contudo, permitir que o professor reflita sobre o que o jogo pode oferecer e vislumbrar possíveis limitações. Então elementos como “O que é RPG?”, “Como o RPG pode

ajudar em sala de aula?” e “Qual a sua ligação com o ensino de história?” são questões que eu me faria lidando com este material de uma maneira inédita.

Uma grande preocupação na construção deste guia foi a parte de planejamento da aula. A dimensão do jogo enquanto tarefa que deva ser executada de forma livre (sem o apelo da coação institucional ou de autoridades escolares), o seu lugar dentro da unidade/ciclo e como lidar com o antes, durante e depois da atividade eram os principais pontos neste tópico. Preferimos trazer a discussão para a perspectiva mais prática, sugerindo ao docente formas e jeitos de iniciar e dar continuidade as atividades.

Importante salientar que o guia do professor sempre relembra ao docente a importância da leitura dos livros do mestre e do jogador para um melhor aproveitamento do jogo. Os materiais são interconectados e no caso do professor devem ser compreendidos em sua generalidade para que este possa fornecer assistência aos estudantes ou até mesmo repensar alternativas para situações que os livros não possam prever.

No geral, preferimos adotar um texto mais simples e objetivo, que fosse diretamente aos pontos que vemos como problemáticos na execução do jogo e seu planejamento em sala de aula. O guia, neste sentido, deve ser útil na execução do propósito do material: a sua jogabilidade.

Este material também conta com sugestões de leituras, atividades avaliativas e tabelas de acompanhamento de estudantes que optaram em participar da atividade e daqueles que não se interessaram. Elas servem como modelos para o docente. Pretendemos, posteriormente, construir um canal de comunicação com sugestões e críticas de alunos e professores em relação ao material. Este canal pode ser um blog ou um formulário online.

## Conclusão

Como já foi dito, o trabalho de construir um paradidático se apresenta como um desafio que ultrapassa a nossa formação acadêmica, desaguando sobre a reflexão da nossa própria prática docente e o papel do professor na produção dos materiais de aprendizado dos estudantes. Articular uma produção mercantilizada com um produto que se deseja mais pedagógico é desafiador e ao mesmo tempo recompensador, pois marcamos e demarcamos a nossa própria identidade e a do estudante no processo.

Há uma série de elementos que precisam ser revistos no processo de produção deste paradidático. O material ainda está distante da sua fase final, uma vez que o trabalho de revisão de texto, copidesque, tratamento e edição de imagens, diagramação e testes ainda não aconteceram. Esbarramos na falta de financiamento e bolsa de pesquisa. Este tipo de pesquisa, aliada a produção de materiais didáticos e paradidáticos, tem um perfil de integra várias habilidades, competências e ferramentas que muitas vezes precisam de um fazer coletivo para um melhor aproveitamento.

Da perspectiva do conteúdo, identificamos que existe uma grande necessidade de ceder espaço para produções de temáticas mais verticalizadas, como os paradidáticos oferecem, possibilitando uma visão mais aprofundada de temas que são muito caros ao nosso currículo, como a escravidão negra na Bahia, o cotidiano de escravizados e sua participação nas lutas por liberdade, cidadania e dignidade em tempos de independência.

Enxergar homens e mulheres negros e negras como sujeitos de sua própria história, como agentes ativos do processo histórico é fundamental para contrapor a imagem de escravizados submissos, passivos e sem lugar na narrativa histórica. Trabalhar estes conteúdos permitem que os estudantes tenham instrumentais para repensar, questionar e forjar as suas identidades: tanto no plano coletivo como no individual.

Por outro lado, proporcionar aos professores e estudantes, a experiência de construir o conhecimento histórico através de linguagens diferentes é um esforço que a área de ensino de história deve ter cada vez mais. A aula expositiva, o quadro, o giz ou pincel, a aprendizagem através da escuta são extremamente importantes no processo de ensino, fazem parte de uma cultura escolar que é secular e que funciona muito bem para muitos. Todavia, existem uma série de linguagens e conteúdos esperando para serem trabalhados, repensados e, porque não,

inseridos no cotidiano escolar. Música, história em quadrinhos, poesias, jogos eletrônicos e de tabuleiros, literatura, filmes, documentários, entre outras possibilidades. Acreditamos que o dia-a-dia da escola possa conviver com a inovação e o tradicional sem abrir mão da qualidade do ensino-aprendizagem.

O RPG para nós deu certo, permitiu experiências ímpares, tanto na experiência dentro do PIBID como no desafio de produzir um paradidático que pudesse ser jogado. Fica cada vez mais visível que esta produção, particularmente falando, tem um caráter inacabado permanente e que deve ser repensada junto ao cotidiano escolar, à experiência dos alunos e dos professores. É um trabalho que não termina aqui.

## Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação Escolar e o Lúdico: O Jogo RPG como estratégia Pedagógica para o Ensino de História.** 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Cortez: 2004.

FILHO, Sérgio Armando Diniz Guerra. ***O Povo e a Guerra: Participação das Camadas Populares nas Lutas pela Independência do Brasil na Bahia.*** 2044. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2004.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e identidade negra.** Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, nº 22, p. 31-46. Jul/dez. 2006. <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/273>> Acesso em 05 jul 2018.

FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. ***Os Jogos de Interpretação de Personagens e suas Perspectivas no Ensino de História.*** 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre. Evangraf. 2013. 171 páginas.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p. I

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Editora Perspectiva S.A, São Paulo, 2004.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África. Uma história de suas transformações.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002., p 29-56.

MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.,p 9-53.

MOREIRA LEITE, Miriam Lifchitz 1980 **Produção, consumo e distribuição do livro didático de história. Plural**, ano 3, n° 6, pp. 9-15.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo: PUC, 1997.

MUNANGA, Kabengele . **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional**

\_\_\_\_\_. **Teorias sobre o racismo.** In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp. 43-65.

OLIVEIRA, João Batista Araujo *et alii* 1984 **A política do livro didático.** 2ª ed. Campinas/São Paulo, Unicamp/Summus

PATTERSON, Orlando. **Escravidão e Morte Social. Um estudo comparativo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2008., p 19-35;157-217.

PEREIRA, Carlos Eduardo, ANDRADE, Flávio e FREITAS, Luiz Eduardo Ricon. **Desafio dos bandeirantes – Aventuras na terra de Santa Cruz**. Editora GSA. Segunda tiragem. Rio de Janeiro. 1992.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o Roleplaying game**. – Rio de Janeiro; Bertand Brasil, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TAKAHASHI, Jiro 1980 **A editoração do livro didático**. *Plural*, ano 3, n° 6, pp. 21-24.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004., pp 122-152.

**Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez; e TEIXEIRA, Maria José Ciccone 1995 A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: Moraes Leite, Ligia Chiappini (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo, Marca D'Água, 3 v., v. 2 Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, pp. 125-146

## Apêndice

**APÊNDICE A - Projeto de atividades do PIBID – História (UFRB/CAHL) - Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia - 2015**

**Projeto de atividades do PIBID – História (UFRB/CAHL)**

**Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia**

**(Versão final)**

Cachoeira, 27 de fevereiro de 2015  
Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

## **Diagnóstico da escola**

A Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia, localizada na Avenida São Diogo, na cidade de Cachoeira, na Bahia, apresenta uma série de características estruturais e no perfil dos seus alunos, professores, funcionários e comunidade do entorno que devem ser relevados na feitura deste projeto.

Depois de alguns anos de contato do PIBID de História da UFRB, foi possível traçar em dois relatórios de diagnóstico alguns traços basilares deste perfil escolar do Edvaldo Brandão Correia. Contudo, ressaltaremos aqui, de maneira mais breve os traços e perfis construídos no último relatório, principalmente da realidade dos estudantes. Após uma série de entrevistas com os estudantes, já no ano de 2014, foi possível identificar no perfil étnico e socioeconômico d@s estudantes que a maior parte del@s se consideram afrodescendentes<sup>20</sup>(negr@s), têm em torno de 1 a 2 salários mínimos de renda no seu seio familiar, apresentam em grande parte uma estrutura familiar diversificada, os responsáveis não apresentam em sua grande maioria a escolaridade básica completa, a família participa muito pouco da vida escolar, desenvolvem atividades trabalhistas informais (principalmente na feira livre), são residentes de bairros que apresentam uma intensa vulnerabilidade socioeconômica e uma relação estreita com o crime.

Os professores por sua vez apresentam um elevado nível de desgaste, desânimo e descrédito com a instituição e os estudantes. Alguns tentavam revitalizar a relação de ensino-aprendizagem dos alunos com alguns projetos, alguns destes que até faziam parte dos projetos estruturantes da DIREC. Mas ainda assim era pouco, a “maquina” escola parecia não querer andar, a “peça” professor parecia não ser o único problema. Estes estavam subjugados a uma política educacional e local ineficiente, a uma carga horária que sacrificava(va), à condições insalubres de trabalho, a uma perspectiva de melhora que parecia cada vez mais desaparecer frente aos seus olhos e o pior de tudo: o descaso da própria comunidade. A comunidade, nos

---

<sup>20</sup> Ressaltando aqui que neste caso não trabalhamos com esta terminologia, mas sim com as opções mais simplificadas como: negro, pardo, branco e amarelo. Utilizamos esta em detrimento da outra por uma opção mais didática. O questionário tinha por fim facilitar a nossa aproximação dos estudantes, logo este tinha que ser simples e objetivo.

poucos contatos que tivemos, principalmente nas entrevistas e conversas informais, já condenou a escola ao insucesso e o fracasso faz tempo. Maior parte dos moradores culpabilizavam a antiga diretora da unidade escolar pelo estado em que a escola se encontrava. Houve entrevistad@s que se recusaram a falar sobre a escola mediante um gravador, e quando finalmente desligamos o gravador uma série de acusações de má administração vieram à baila. Quando perguntávamos se a comunidade utilizava o espaço escolar para atividades das pessoas do bairro e do entorno, maior parte das pessoas nos disse que não e nem desejavam. Entretanto, maior parte delas lembrava com certo saudosismo tempos em que a comunidade usava a escola para festas, celebrações e outras atividades, e isto foi confirmado na nossa análise histórica em fotos antigas. Alguns moradores que estudaram na escola fizeram questão de lembrar que a unidade escolar teve excelentes momentos com outros gestores, e que era orgulho da comunidade. Orgulho do passado, para uma escola do passado.

A gestão escolar, que tinha toda a sua dimensão centrada na figura da antiga diretora, era muito criticada por todos os indivíduos: professores, alun@s, pais e comunidade. @s únic@s que teciam elogios para a diretora, ou evitavam fazer qualquer tipo de crítica, eram @s funcionári@s da escola, que o faziam aparentemente por apresentar vínculos pessoais ou uma relação de dependência. Estes funcionários em sua maioria eram terceirizados. Deixaremos a discussão da administração escolar de lado, pois esta ainda, aparentemente, passa por um processo de investigação, logo não podemos fazer julgamentos antecipados somente com o que foi observado, ouvido e anotado por nós. Mas podemos confirmar desde já que a sua desaprovação era tida como certa e a troca de diretores foi comemorada pel@s estudantes.

Através das falas e do comportamento dos alunos (neste caso, principalmente dos meninos) é possível perceber a imersão numa cultura de violência constante, o que neste caso se apresentará como um desafio considerável para o PIBID, pois este se apresenta como um aspecto indissociável do espaço escolar. Por outro lado, quando tratamos dos aspectos mais pedagógicos da realidade dos estudantes percebemos certo distanciamento daquilo que é esperado pelos alunos da escola e o que a escola realmente é. A distorção idade-série é impressionante, e ainda assim a medida de resolução direta – a reprovação – não vem resolvendo os problemas que são apresentados pelos estudantes como dificuldade de leitura, escrita, interpretação de textos e fala. E a aprovação quando acontece também é estranha, pois vemos que uma boa quantidade de alunos não teriam condições de estar nas suas respectivas

séries pelas dificuldades anteriormente citadas e que nos foram apresentadas em atividades do PIBID.

Temos um lugar comum no discurso na maior parte d@s estudantes, que é o de imaginar a escola como um lugar que se deve ir, pois possibilitará um futuro menos “incerto” do que o da sua família. Todavia, ainda desta forma, eles não conseguem elaborar com certeza sobre qual a importância e o significado da escola nas suas vidas. É possível identificar – pelo menos no período em que foi confeccionado o nosso último diagnóstico – que a escola é um espaço somente de lazer e socialização de maior parte dos alunos. A quantidade de alun@s fora da sala de aula nos assombrava, maior parte das salas não tinha aula, e mesmo quando raramente tinham aula muitos alunos “cabulavam” / “filavam” a aula. A quantidade de “aulas-vagas” dos alunos era muito grande. Notamos que muitos não levavam material escolar para a unidade escolar, desde os itens mais básicos como lápis, caderno e caneta até livros didáticos. Os alunos que ficavam no pátio da escola sem nenhuma atividade muitas vezes atrapalhavam as atividades de outras salas de aulas, faziam baderna na área externa (jogando cadeiras do primeiro andar até o térreo, por exemplo, e brigando) e se sentiam à vontade para isto. No período de nosso diagnóstico a escola estava passando por problemas com relação aos funcionários da escola, logo não havia profissionais que pudessem coibir de alguma forma o vandalismo e a violência no pátio.

A infraestrutura da escola também nos chamou e ainda chama muito atenção. A escola apresenta um potencial espacial e arquitetônico interessante, no mínimo. Salas grandes, arejadas e um espaço externo que pode ser muito bem aproveitado. Contudo, maior parte dos espaços e dos materiais que os ocupam estão destruídos e sujos; portas, janelas, cadeiras, bancos, tomadas, bebedouros, televisores, ventiladores e tudo mais que pudermos imaginar. A biblioteca que foi feita muito recentemente já está desativada, cheia de poeira e com todos os computadores fora de uso por problemas de hardware. A quadra é inviável para a prática de esportes ou de qualquer outra coisa. A área externa tem muito lixo e mato, é visivelmente desagradável. Não temos salas de leitura, laboratório de informática ou qualquer outro tipo de laboratório. A escola nos traz um ar de abandono de longa data.

## **Relações interdisciplinares e transdisciplinares**

Com o grande avanço tecnológico, principalmente nas áreas de comunicação e produção, torna-se cada vez mais necessário a reflexão sobre as formas de aprendizagem nas estruturas disciplinares que hoje estão dispostas sobre as unidades escolares. A aprendizagem do aluno nesta nova dinâmica da nossa era não pode, e nem deve, ficar circunscrita somente aos “muros” das disciplinas ofertadas pelos seus professores no espaço da sala de aula. Aprender a pensar é necessário, e na nossa sociedade, onde os problemas se apresentam de forma cada vez mais complexa, a disposição disciplinar tradicional não consegue responder, através dos estudantes, as novas demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

Desta forma o trabalho do PIBID História da UFRB não poderia tomar um caminho diferente, optando por um caminho que toque as dimensões da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sabemos que trabalhar com estas duas dimensões na escola atualmente, mesmo com as demandas que a sociedade nos impõe, é extremamente difícil dada a forma tradicional da educação formal e institucional e de como a ciência ainda é encarada pelos bancos escolares e de como a própria universidade – que é vista como o templo da ciência – trata do conhecimento científico. Contudo, isto não impede, de forma alguma, que algumas tomadas de decisões a nível curricular e de metodologias de atividades, por mais incipientes que sejam, optem pelo caminho da inter e transdisciplinaridade.

Especificamente na Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia é possível identificar na realidade dos alunos e da suas respectivas comunidades temas que são comuns, tanto a nível de cotidiano como a nível de inquietações atuais e futuras, sejam elas de nível profissional, social, econômica ou política. O crime, a condição socioeconômica, a identificação étnica, a histórica cidade de Cachoeira e o Recôncavo Baiano, os elementos tecnológicos que invadem suas vidas cada vez mais, as novas formas de lidar com o saber e conhecimento, o acesso ao primeiro emprego, entrada na universidade, movimentos sociais... Tudo se interliga numa grande trama da vida destes alunos, onde a escola deve aparecer como um lugar, não para resolver efetivamente, mas para ao menos possibilitar aos estudantes ferramentas e formas de lidar com estes aspectos de modo mais consciente e reflexivo. A escola deve fazer com que estes estudantes sejam capazes de se organizar, de lutar de buscar a melhoria. De serem autônomos.

Trazer à baila questões que toquem mais de uma disciplina ao mesmo tempo e temas que ultrapassem as disciplinas, e que efetivamente toquem a realidade deve ser nosso objetivo nesta nova etapa. Trazer os professores das diferentes áreas de conhecimento e pensar,

juntamente com as outras personagens da escola, sobre o que de fato podemos fazer com relação às condições atuais da escola e de como ela pode ser um lugar efetivo, atraente e saudável é uma preocupação de todos.

## **Projeto de ensino**

Analisando a proposta curricular do Estado no ensino de História do Ensino Fundamental II, percebemos cada vez mais que a História é filha do seu tempo e que antes de servir ao passado deve servir ao presente. Sendo assim, os assuntos que podemos trazer a sala de aula devem estar ligados diretamente com os questionamentos anteriormente colocados, ou seja, a realidade dos estudantes e as novas formas de lidar e resolver os problemas das variadas dimensões do cotidiano com criatividade e inteligência.

Contudo, respeitando o currículo oficial do estado da Bahia, que nos oferece felizmente mais orientações do que definições de conteúdos, podemos aproveitar os eixos temáticos para o Ensino Fundamental II e adaptá-los quanto aos conteúdos de acordo com a realidade específica do Edvaldo Brandão Correia. Observemos os eixos temáticos:

- 1 – Representações, cultura e trabalho;
- 2 – Resistência, Movimentos Sociais e Relações de Poder;
- 3 – Cidadania, Diversidade e Novas Configurações Mundiais;

Contudo, também é necessário prestarmos atenção com relação aos tipos de competências e habilidades que estão presentes no currículo do Estado e de como poderemos desenvolvê-las nas nossas atividades de formas satisfatórias. Há muitas habilidades e competências para serem desenvolvidas ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II, mas como teremos um ano letivo somente para a realização de nossas atividades e com uma periodicidade e presença escolar menor que a dos docentes, decidi(mos) reduzir um pouco quantitativamente as competências e habilidades que já estava no currículo e adicionar outras de acordo com aquilo que imaginamos trabalhar neste recorte específico: Bahia – Recôncavo – Cachoeira – Edvaldo Brandão Correia – perfil dos alunos.

- Desenvolver a capacidade de trabalhar e dialogar com conceitos;
- Conseguir identificar aspectos da cultura africana e afro-brasileira;
- Ler, analisar, interpretar, produzir e sintetizar textos expressos em linguagens diferentes;

- Estudar as estruturas econômicas das civilizações e as relações de trabalho;
- Reconhecer as lutas sociais como via legítima de reivindicação na conquista por direitos no Brasil e no mundo;
- Conhecer as organizações sociopolíticas, bem como as relações de poder nos diversos tempos e espaços;
- Reconhecer os espaços participativos como via legítima no processo de aprendizagem política;
- Valorizar a liberdade como direito natural dos seres humanos;
- Assumir-se socialmente como sujeito reflexivo, crítico e transformador;
- Valorizar o processo de luta e conquista da cidadania no Brasil e no mundo;
- Ampliar o conceito comum de cidadania construído nos espaços de educação formal;
- Estimular o contato com fontes primárias e secundárias;
- Perceber e valorizar os patrimônios materiais e imateriais de sua região;
- Conhecimento e valorização da História Local e Regional.

Entendemos, principalmente a partir das últimas experiências da segunda metade do ano de 2014, que trabalhar com a História Local e Regional tem sido extremamente proveitoso e eficaz, pois dá aos alunos a possibilidade de “tocar e sentir” a sua própria História. E esta prática não nos negou a contextualização da História do Brasil e da História Geral na abordagem dos conteúdos. Conseguimos identificar aí o processo de formação da identidade do sujeito, e a possibilidade de mostrar o quão significativo pode ser o seu protagonismo na sua comunidade e cidade.

Os conteúdos específicos deverão ser construídos coletivamente a partir dos eixos temáticos e de acordo com a série e idade dos estudantes. Esta etapa ficará a cargo dos bolsistas juntamente com os supervisores, coordenação pedagógica e os demais professores com o intuito de efetivar inicialmente as propostas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Os conteúdos específicos deverão obedecer, inicialmente, aos eixos e as metodologias aqui dispostas. Ou seja, não é uma condição imutável. Caso haja uma especificidade no planejamento e o grupo em questão queira modificar também os eixos e a metodologia ele poderá fazer isto desde que discutindo anteriormente em reunião do PIBID da sua respectiva unidade escolar.

## **Metodologia**

“Tudo o que puder fugir daquilo que já é feito na sala de aula e não surte efeito”. Acreditamos que esta é uma conceitualização bastante pertinente sobre a metodologia que queremos ter e ver nas atividades do PIBID na Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia. Já ficou nítido nas nossas experiências de observação, diálogo e análise do espaço escolar que o processo de ensino-aprendizagem da escola também foi significativamente afetado por todas as condições inerentes à escola. Conseguimos perceber métodos além de extremamente tradicionais bastante ineficazes para conseguir a atenção do aluno. O nosso desafio será tentar, de forma conjunta, construir outros métodos de ensino-aprendizagem, que para além de inovadores em sua essência consigam ser eficazes na prática.

Como as atividades irão se assentar essencialmente no ensino de História Local e Regional e no fomento da autonomia dos estudantes, pensamos em mostrar possibilidades de metodologias significativas, inovadoras e prazerosas para os alunos. Entre elas podemos elencar o uso do lúdico, as atividades de campo, o contato com as fontes históricas primárias e secundárias, atividades que estimulem o contato dos estudantes com outros tipos de linguagem para além do textual (audiovisual, digital, musical, visual, novas tecnologias de comunicação), a realização de oficinas e o entrelaçamento das atividades do PIBID com os projetos estruturantes oferecidos pelo governo do Estado da Bahia.

Mas para que isto aconteça de forma efetiva e alcance todas as turmas da escola, que atualmente são em torno de apenas cinco, concentradas no turno matutino, a divisão de grupos dentro do PIBID que se atenham as especificidades das turmas, idades e séries dos estudantes é fundamental, como foi dito anteriormente. As metodologias devem ser traçadas respeitando este perfil. O que há aqui, nada mais é do que uma sugestão de metodologia geral gerada por um relatório de diagnóstico. Sendo assim entendemos que a metodologia geral pode ser aplicada ou também pode ser pormenorizada em termos mais específicos.

## **Projeto PIBID Edvaldo Brandão**

### **Correia: A carruagem da História cachoeirana a serviço dos**

## **sujeitos**

### **Tema transversal: História Local e identidade**

Tendo em vista que nosso esboço de projeto de atividades já está feito, e presumo eu que todo mundo já tenha lido, pensei em uma metodologia mais específica de trabalho, ficando ainda em aberto as especificidades de conteúdo, mas com um tema transversal já definido, pelo menos inicialmente. Hoje lendo um livro de formação para o PIBID tive uma ideia que acredito que deva cair para nós como uma luva. Lembrando que a ideia está totalmente aberta a modificações, críticas e adições. A intencionalidade é que esta sirva como base para atividades iniciais neste começo de ano no Edvaldo Brandão Correia.

### **Objetivos**

O objetivo do projeto tem como alvo principal aproximar os estudantes da História Local e Regional e de uma concepção e formação de identidade, de formas e através de temas diferenciados e intensificar o seu papel de sujeito político e histórico. Desta forma além de estimular e fortalecer a reflexão e estudos sobre a sua própria história estaremos, também, ofertando um leque de possibilidades metodológicas aos estudantes.

### **Metodologia**

A metodologia, a meu ver, deve ser utilizada como no ano letivo passado, inicialmente, só que com algumas modificações estruturais:

- Dividirmo-nos em duplas ou trios com afinidades temáticas, de pesquisa, de trabalho ou até mesmo de tempo;
- Cada equipe fica com um tema específico (elencado abaixo);
- Não trabalharíamos com turmas específicas, mas sim com turmas formadas a partir dos interesses dos alunos com cada tema;
- As metodologias específicas, atividades, produtos e encontros ficariam a cargo de cada equipe;
- É necessário ao fechamento de cada ciclo de atividades a elaboração de um produto pelos estudantes;
- Tentar ao máximo utilizar o período vespertino para as atividades do PIBID;
- Incursão em atividades de campo;

**Grupos:**

Jogos e ensino de História;

Movimentos sociais e ensino de História;

Novas tecnologias e ensino de História;

Trabalho e ensino de História;

África e ensino de História;

Fontes históricas e ensino de História;

**APÊNDICE B - Planejamento didático-pedagógico do RPG: Aventuras no Dois de Julho**

## ***Planejamento didático-pedagógico do RPG: Aventuras no Dois de Julho***

Sandro Augusto da Silva Cerqueira Júnior<sup>21</sup>

Leila Maria Pereira<sup>22</sup>

### **Introdução**

Esta atividade é uma ação didático-pedagógica baseada numa metodologia lúdico-interativa que é o RPG (*role-playing game*) traduzido no português, geralmente, como jogo de interpretação de personagens.

Esta é uma atividade inédita com os alunos do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia. Esta atividade se baseia nos acontecimentos históricos da Independência da Bahia enquanto narrativa principal do jogo. A ideia é trabalhar este assunto de forma totalmente diferente do tradicional (com aulas expositivas e livros didáticos), fazendo com que a História Local seja interessante e ganhe vida, principalmente se pensarmos que a cidade de Cachoeira foi palco importante desse acontecimento histórico específico.

### **Objetivos**

#### **Gerais**

- Compreender e aprender o acontecimento da Independência da Bahia de uma perspectiva mais interacionista e ativa;
- Assunção do seu lugar enquanto sujeito histórico;
- Trabalhar a História Local, tocando transversalmente outros campos como a discussão de gênero, raça e classe social;

#### **Específicos**

- Lidar com aparatos conceituais históricos e gerais, fazendo com que o aluno possa desenvolver as suas habilidades cognitivas ligadas à capacidade de abstração;
- Incitar o trabalho com a imaginação histórica;
- Estimular a dimensão da alteridade;

---

<sup>21</sup> Bolsista PIBID e autor da atividade.

<sup>22</sup> Bolsista PIBID e autora da atividade.

- Endossar a ideia e ação do trabalho em equipe;
- Anular a dimensão da competitividade deliberada e cega;
- Realizar a interação entre sujeitos e fontes históricas;
- Possibilitar aos estudantes novas formas de “ler” o mundo e a narrativa histórica para além do tradicionalmente contado;

### **Justificativa**

Em uma sociedade que cada vez mais torna os indivíduos voltados para si mesmos com uma grande tendência ao individualismo, competitividade e presenteísmo a preocupação com atividades que possibilitem não somente a quebra com estes elementos, mas a criação de vínculos e formas de pensar, fazer e ver o mundo se tornam extremamente necessárias. Esta atividade envolvendo o RPG e a História Local estimula uma interação social forte além de possibilitar aos estudantes que imaginem a realidade histórica de várias maneiras e que apreendam que o “se” também faz parte da História, principalmente das suas próprias histórias de vida e que seu papel de sujeito histórico é constante e não se encerram neles mesmos.

### **Metodologia**

**Forma de jogo:** mesa única e *one-shot* (objetivo único e específico com atividade relativamente curta);

**Tempo:** 8 (oito) sessões de 2 horas;

**Turno:** Vespertino

**Local:** Fundação Hansen ou CAHL – UFRB (local sendo definido ainda)

**Materiais a serem utilizados:** dados de seis faces, canetas, lápis, papéis, data show, computador, impressões de curtos materiais históricos e didáticos.

**APÊNDICE C - Transcrição de entrevista com os alunos – RPG Aventuras no Dois de julho**

Entrevista gravada em 01 dez. 2015 às 16:20

Transcrição de entrevista com os alunos – RPG Aventuras  
no Dois de julho

Sandro: Primeira coisa a saber é que assim que a gente vai gravar porque: é uma das poucas experiências na Bahia registradas em Ensino de História, na Bahia, na Bahia. Vocês são barril. Era uma experiência que a gente “tava” meio dividido: ou ia dar muito certo ou ia dar muito errado. Eu acho que deu certo. Acho que vocês gostaram. Na minha opinião pelo menos acho que vocês aprenderam História de uma forma mais divertida. Acho que vocês participaram da História. Quais foram as sensações que vocês tiveram?

I: De estar dentro do jogo! (animado) Só não sentia dor nem sei porquê (rindo). Até hoje eu lembro da flechada (risos). Quando eu tomei a flechada ninguém chorou por mim!

M: Eu chorei por mim!

I: Você chorou por você porque ficou desesperado!

G: Vick morreu e ressuscitou e está aqui procurando briga conosco de novo!

S: Me responda, de novo, uma coisa, o que vocês elencariam como o mais importante desses dias que a gente teve de RPG, do ponto de vista histórico, porque assim, vocês sabem o que é e o que não é real, Maria Quitéria foi uma mulher que realmente existiu, mas vocês não existiram lá. Teve pessoas que a gente inventou, Coió a gente inventou. Ele não foi uma personagem que existiu de verdade, mas existiram quilombos e pessoas nos quilombos. O que vocês conseguiram aprender neste RPG do ponto de vista histórico.

I: Ó, eu não vou falar tudo, mas algumas partes assim, deixa eu ver, Maria Quitéria, a gente não sabia que ela participou da guerra.

B: Aquela Maria Felipa mesmo.

S: Vocês gostaram de Maria Felipa?

Todos: Claro!

I: A ilha de Itaparica.

M: Só acho que Madeira de Mello foi covarde de ter se jogado pela janela!

I: Mas isso foi uma mentira...

S: Mas vocês sabem que realmente Madeira de Mello ele fugiu na madrugada no dois de julho, ele foge das tropas brasileiras porque ele já estava encurralado. Então ele meio que se rende. A história conta isso, ele foge. Por isso não deixei que vocês matassem ele. Então eu pensei “antes que eles matem ele deixa eu livrar a cara de Madeira de Mello aqui...!”

M: Ele é um frouxo!

S: Como vocês viram esta questão de trabalhar em equipe velho?

M: Nós gostamos, mas algumas vezes...

I: Algumas vezes não tem um entendimento total.

M: Foi muito melhor em equipe, porque até que aqui a gente não brigou muito.

B: E teve espírito, de como é o nome, ah...! Espírito de humildade! No começo a gente era egoísta e depois quando a gente viu que a gente ia quebrar a cara a gente se organizou mais.

S: No começo então foi difícil?

Todos: Foi!

I: Agora no final que a gente conseguiu se juntar mesmo.

S: Vocês perceberam, que a gora no final, só pra lembrar, vocês demoraram um tempão pra poder derrotar o seu primeiro inimigo?

M: Foi, demorou uma tarde toda.

B: E olha que foi com um soldadinho!

S: E agora que foi com um “soldadão”, que foi Madeira de Mello, com 500 pontos. Vocês demoraram, claro, mas foi muito mais rápido do que seria antes.

B: Se fosse no início todo mundo morria.

G: Vick ia ser a primeira a morrer.

M: Ainda mais que a gente não tinha nada. Como uma arma...

B: Não sabia usar nada, não sabia fazer nada.

G: Foi ótimo!

M: Eu não queria que acabasse!

I: Se eu não tivesse meus 20 pontos de vida!

A: E Sandro enganou a gente dizendo que ia ser pra semana e já foi hoje. Não gostei (risos).

I: Eu não tinha ouvido que ia acabar essa semana.

S: Eu falei que ia ser essa semana porque ia ser hoje que terminaria as sessões e amanhã a gente vai ter atividade de confraternização e reflexão. Que, assim, a gente teve algumas pendências com vocês aqui, mas para não atrapalhar o jogo a gente preferiu deixar o jogo rolar de boa. Por exemplo, a gente vai discutir algumas questões como gênero, etnia... Essas coisas que a escola deveria discutir com vocês e geralmente não discute.

A: A escola fuleira...

S: Mas assim, eu fico feliz de saber que a experiência foi positiva, fica a lição de que isso aqui não pode ser só feito comigo ou com Leila, vocês podem fazer entre vocês, vocês podem construir uma história e aí tem um mestre, vocês podem revezar o mestre quem é que vai ser... Colocar as regras e tal, isso depende também muito de vocês. O RPG tem essa qualidade, ele faz com que as pessoas sejam mais próximas. Percebam que a gente tá num período, e na minha época não era assim digo na idade de vocês, era bem menos, e olha que eu tenho 22 anos, e olha que a nossa diferença de idade não é tão grande assim, na minha época a gente tinha uma proximidade muito maior com as pessoas, não tinha facebook, whatsapp... Hoje a gente fica muito tempo no celular. E Leila fez uma coisa importante que foi tirar o celular de vocês, pra vocês esquecerem um pouco o celular, e começar a se relacionar com pessoas “de verdade, a conversar, discutir e pensar”. Isso é bom. Aqui foi uma discussão positiva, vocês estavam discutindo situações de jogo e tal... E esse grupo pode aumentar vocês podem fazer um grupo só de RPG. Com quem vocês quiserem, com pessoas que vocês conheçam... Seria legal se L (colega deles) viesse participar. Tem muita gente boa da turma de vocês para participar.

L: Não quero falar não... (risos)

M: Ela só é bonita.

L: Fico fazendo os relatórios. Para depois a gente utilizar... Fiquei aqui observando o comportamento de vocês, coisas que vocês não sabiam e anotando. Como por exemplo, o que é o engenho. Hoje vocês já tem ideia do que é um engenho, pra que serve o engenho.

G: Pra prender A como diz Sandro!

I: Pra mim engenho era só uma fazenda com escravos.

L: O capitão-do-mato, que vocês dizem capitão-da-mata... (risos)

I: É porque rima melhor... (risos)

L: Eu acho que vocês compreenderam o que vivia um negro nesse período.

A: Apanhando, trabalhando demais...

L: O que a gente mais queria colocar pra vocês era o contexto em que vivia o negro, tanto livre como escravo, como é que ele vivia naquele período.

A: Quando a gente chegou logo, pra falar a verdade eu não gostei não. Porque eu pensei assim como é que a gente ia narrar a história fazendo mesmo os personagens? Só que na hora foi assim e eu fui gostando e me acostumando...

M: Eu achei que ia ser tipo assim: ia ter um personagem do jogo, fazendo os movimentos... Ou que a gente ia jogar no computador... Na hora o dado foi muito melhor do que no computador.

L: É porque no computador perde essa questão de interagir um com o outro. Vocês iam interagir com a máquina, e aqui na mesa vocês estão interagindo com vocês.

S: Exatamente. E sem contar que no computador o sistema limita vocês. Aqui, vocês não perceberam isso, mas aqui vocês são quase ilimitados. Nada limitava vocês. Se A quisesse, na hora que ela tava de frente, tanto ela como você M, quando vocês estavam de frente para o prédio de Madeira de Melo, podiam ter feito o que I falou. Por isso eu falei que ele consegue ver coisas, tanto ele como B, que vocês às vezes não conseguem ver. Como ele falou da planta, você poderia muito bem usar uma planta gigante e fazer com que ela subisse até a janela. Vocês podem fazer essas coisas. Podiam fazer uma ventania, um furacão. Por isso que falo com vocês o tempo todo, olhem o que vocês têm de habilidade.

A: Mas o problema é que a gente não quer pensar, a gente quer é jogar! Quer ir logo! Ir na sorte!

L: Mas RPG é isso, você tem que pensar, tem que ter imaginação pra sair dos problemas. Tanto no jogo como na vida real.

I: Tanto é que nesse jogo rolou até sentimentos, choraram! Eu não sei nem porque não senti dor!

S: Tem um amigo meu que ele tem 30 anos, ele joga RPG, ele chora mais que M se vacilar, pra você ver como é uma questão forte.

I: E eu tava ansioso quando acertava no dado para desviar, com medo de morrer.

M: Quando acerta dá um alívio... Parece até que a gente criou um filho.

S: Eu acho que é bom, porque vocês viram a história de uma forma diferente.

A: Melhor do que o povo contando.

S: é, porque quando a gente para só para ouvir história é meio chato né?

G: Chega dá sono...

B: É igual a ler livro de ciências.

G: Chega a pessoa ronca até umas horas...

S: Mas quando você participa da história...

A: Aí é legal.

S: Agora, assim, vocês estão indo para o primeiro ano né?

Todos: Sim.

S: Então vamos ter uma conversa de adulto. Conversa de adulto como Sandro? Ano que vem eu vou me formar e não vou ser mais do PIBID. Leila vai continuar no PIBID, tá indo para o 5º semestre. O que eu quero falar com vocês é o seguinte, vocês devem ir para o CEC e lá também tem PIBID, se vocês quiserem participar será ótimo. Continue cobrando e participando das atividades do PIBID, pra vocês é muito importante não só pra aprender coisas novas, mas pra viver coisas novas. E assim, é porque a gente não pôde fazer, é porque a ideia da gente era levar vocês para viajar também. Com relação à continuação do RPG, foi o que eu falei com vocês mais cedo. Nós estamos muito adiantados, as outras equipes, tanto do CEC como do Edvaldo estão atrasadas, então vão demorar um tempinho de fazer as atividades. Só para planejar esse RPG nós levamos mais ou menos um mês não foi Leila? Foi um mês de leitura e um mês planejando (Leila). A gente foi ler um monte de coisas para poder montar isso aqui para vocês. Deu muito trabalho. A gente transformou um monte de coisa em

um pedacinho que vocês pudessem se divertir. Por isso que quando vocês chegaram tem tudo pronto. Hoje eu não almocei, já cheguei e vim preparar os atos de vocês. Isso não acontece só comigo, os professores de vocês muitas vezes fazem esforços parecidos. Mas eu gostaria de agradecer a vocês que me foi dada com vocês, aprendi pra caramba mesmo.

A: Aprendeu o quê? Xingamentos? (risos)

S: Acima de tudo, eu aprendi uma coisa com vocês que é muito difícil de aprender, que é como vocês conseguiram trabalhar muito bem em equipe. Algumas vezes vocês vieram brigados entre vocês mesmos, confusão, cara fechada... Claro que isso atrapalha o trabalho em equipe, mas tirando isso foi tudo bem. Até comentava isso com Leila. A experiência de vocês já está ficando “super famosa”. Tinha muita gente até querendo vir assistir e eu não deixei, pois poderia atrapalhar. Aí é isso, se vocês quiserem mesmo a gente faz uma oficina de RPG pra ensinar a vocês como é que joga e como é que faz.

A: Aí você já poderia ensinar a gente e a gente já ir construindo.

S: Exatamente...

I: Não vai ser tão grande como esse...

S: Não precisa ser tão grande e nem precisa ser histórico. Pode ser de qualquer coisa. Pode ser a poluição do Paraguaçu por uma empresa, daí a ideia seria a salvação do Paraguaçu.

G: Qual é a empresa?

S: Eu tô dando só um exemplo G. Ou uma guerra que estourou na Bahia, tipo São Félix contra Cachoeira... Qualquer coisa. A ideia é fazer com que vocês tenham ferramentas para trabalhar com isso. Beleza?

M: Ótimo!

S: Então parabéns para vocês (aplausos de todos).

**APÊNDICE D – Relatórios de observação - ROB**

**Aqui se inicia o relatório da atividade de RPG com os alunos do 8º ano do Edvaldo Brandão Correa, sob responsabilidade dxs bolsistas Sandro Augusto e Leila Maria do subprojeto de História do PIBID - UFRB.**

A relatoria terá o intuito de registrar:

- Reações tidas no decorrer do jogo;
- Processo de aprendizagem dxs educandxs a partir do RPG;
- Motivações para dar continuidade a atividade e prosseguir assim no processo de aprendizagem;
- Relação entre xs jogadorxs;
- Relação entre xs jogadorxs e o mestre;

12 de Agosto de 2015

Iniciamos a atividade às 14h10min com Sandro explicando como será o jogo, e dando um questionário para diagnosticar o que os alunos sabem sobre Independência da Bahia. Demonstraram inquietação ao se deparar com o questionário por apontarem não saber nada do tema, entretanto, responderam...

Foi narrado o prelúdio do jogo e os jogadores mostraram entusiasmo para iniciar o jogo; foi distribuído o Sistema de Jogo juntamente com as fichas de personagens para que eles criassem suas personagens; inicialmente houve disputa para escolher a classe dxs jogadores, principalmente para decidir se haverá uma ou dois feiticeirxs, entre Ana Flaviane e Mateus, por fim com a interferência do mestre, optaram por ambos serem da mesma classe. Após os primeiros construírem seus personagens, passaram a ajudar quem ainda não havia concluído suas fichas, ajudando na escolha de nomes e personalidade. Ficaram bem entusiasmados construindo suas personagens, incorporando trejeitos e ações das personagens.

Na construção das personagens pudemos perceber nitidamente o estereótipo de padrão de beleza eurocêntrico do qual xs alunxs apreenderam. Na escolha dos cabelos e cor dos olhos foi notório o interesse por uma estética o mais branca possível, tendo a preferência por cabelos e olhos claros, e cabelos longos e lisos. Também foi notada uma pequena decepção por já ser delimitado que seriam personagens negros. Isso demonstra, mais uma vez, que a

valorização da beleza branca em detrimento da beleza negra é algo presente na vida desses adolescentes, e vivido em seu cotidiano. Vale informar que todos participantes são negros.

13-08-2015

O jogo foi iniciado às 14h, e ficaram bem inquietos com as imagens feitas das personagens projetadas, alguns gostaram de sua imagem e outros não. Eles entraram no desafio do jogo, e possuem muita dificuldade para realizar planos em situações que exigem raciocínio e debate entre os mesmos.

Lançado um desafio de fuga da senzala, optaram por simular uma briga e quando o capitão do mato entrar na senzala golpeá-lo até a morte. Durante a batalha contra o capitão do mato eles começaram a desenvolver o debate sobre companheirismo, e então optam por fugir um por um do que se unir para derrotar o capitão do mato, demonstrando falta de pensamento coletivo, e uma forte construção individualista, isso é demonstrado também quando discutem para decidir quem vai carregar qual objeto, pois todos querem ter as armas, e também na decisão de levar todos escravizados com eles ou os deixar na senzala, pois optaram por deixá-los na senzala e levar apenas Joana e sua filha, pois sabiam o caminho para o quilombo que iriam.

Nessa partida demonstraram desconhecimento das funções de um capitão do mato, de compreensão sobre o que é um engenho de açúcar, e as relações tidas entre capitães do mato e escravos e os traumas desenvolvidos por estes no processo de escravização. O jogo demonstrou eficiência no interesse dos alunos em saber essas informações históricas e em compreender o que foi explicado.

20-08-2015

A atividade foi iniciada às 14h30min. Ana trouxe duas primas ainda crianças para o local e demos materiais para que elas desenhassem e pintassem; após o fim da sessão explicamos para Ana que não poderia levar mais crianças para o local.

Retomando a história de onde parou, com nossos personagens na mata tentando chegar ao quilombo sem a ajuda de outros negros, pois os deixaram na senzala, a filha de Joana havia morrido por comer um fruto venenoso e Joana não queria mais ir ao quilombo em decorrência disso, o primeiro desafio do dia era comer e beber na mata decidiram capturar cobras e as comer apesar do receio de que as mesmas tivessem veneno, até que um dos jogadores

informou que era só cortar a cabeça pois o veneno fica “no dente” da cobra. O personagem Bruno toma uma flechada e eles sugerem que o mago faça o poder de cura, são surpreendidos por indígenas, tentam convencer os indígenas a os ajudar e perdem na tentativa; logo são levados para a aldeia indígena, descobrindo lá que tais índios eram antropofágicos. Ficaram muito amedrontados de perderem suas vidas, ainda que fosse em um jogo, no entanto, um negro que convivia com esses indígenas os salvam e os levam para o quilombo. Chegando lá, possuem a nova missão de ir à Cachoeira para conseguir mantimentos para o quilombo e para eles mesmos, e de curar três dos personagens, que estão feridos; esse desafio ficou para a partida seguinte.

O mestre faz com que encontrem diversas dificuldades que seriam facilitadas se tivessem levado junto os outros escravizados da senzala, se fossem mais solidários, e essas dificuldades os fazem repensar suas ações; e, embora ainda continuem pensando de maneira individualista, já se começa indícios de que precisam pensar coletivamente e no grupo em geral para seguir de forma mais tranquila no jogo.

Nessa partida foi explicado brevemente a estrutura social de uma aldeia indígena, os laços feitos entre os negros no quilombo, e o contexto em que Cachoeira se encontrava, nos preparativos e reflexos das lutas por independência de Portugal.

21-08-2015

Iniciamos às 14h05min com nossos heróis (apenas dois personagens) entrando em Cachoeira e os outros três no quilombo buscando formas de curar suas feridas. O desafio do dia foi conseguir mantimentos suficientes e curar os feridos para seguirem viagem em busca da máquina do tempo.

Estavam bem irritados hoje, reclamando fácil das coisas e brigando entre si. Os motivos não sabemos.

No decorrer do jogo eles ficaram mais atentos a narrativa e com mais seriedade nas a serem tomadas, estão aprendendo rápido como funciona um RPG e se adaptando aos desafios que precisam enfrentar. Entretanto, continuam com pouco senso de companheirismo, o que parece estar sendo construído de maneira mais lenta.

Um fato que talvez seja interessante destacar é que eles se utilizam para convencer as pessoas de argumentos que seriam para benefício do próprio grupo, mas não ajudam as pessoas se não forem beneficiados. Não pensam na reciprocidade, não pensam com alteridade, se colocando no lugar dos NPC's que aparecem no caminho.

Possuem dificuldade em fazer as contagens de vitalidade, itens e divisão dos itens durante o jogo. Isso demonstra dificuldades com a matemática.

Aprenderam nessa partida sobre a vida de um liberto, e as diferenças entre os soldados portugueses e os soldados brasileiros, que são inimigos.

Ao final da partida, estavam menos estressados, animados com o jogo e fazendo planos para os próximos encontros.

03-09-2015

Iniciamos às 14h10minh, como passamos 14 dias sem os encontros os jogadores não se recordavam de onde tínhamos parado na narrativa, e após algumas recordações o ato foi iniciado com o mestre focando mais na história, em qual contexto econômico e social no qual viviam os negros em 1823, foram abordadas também as disputas políticas que inseriam a Bahia na conjuntura de lutas. Os alunos ficaram interessados na aprendizagem e refletiram sobre momento histórico, de fato, foram sujeitos críticos a respeito da história.

Houve um debate sobre machismo e as relações de gêneros durante o jogo, iniciado no momento em que encontram com Maria Quitéria. Esse debate foi bem proveitoso por fazer com que eles discutissem entre si as relações de gênero postas na sociedade tanto no século XIX como atualmente.

Gostaram muito de conhecer Maria Quitéria no jogo, por ser uma personagem histórica da qual já conheciam e se orgulham.

Ao trazer um texto de duas páginas para que os jogadores lessem, demonstraram descontentamento com a leitura, entretanto, leram a contragosto e não prestaram muita atenção do que haviam lido.

04-09-2015

Iniciamos às 14h18minh, e o tema principal do dia foi sobre o processo de recrutamento de escravos, seu lugar nas luta por independência. Sandro fez uma explanação desses contextos, através de diálogos e questionamentos com os alunos.

No decorrer dos atos podemos perceber nitidamente que todos estão com mais senso de solidariedade e companheirismo, pois, agora fazem boas ações sem já esperar um retorno para o grupo.

Dessa vez utilizamos dois mapas para retratar o local do RPG, ficaram bem empolgados, tentando se localizar no mapa e compreenderam melhor a rota feita de Cachoeira à Salvador.

Chegando a Itaparica enquanto soldados brasileiros, se deparam com uma batalha na ilha, e utilizam dessa vez a união do grupo para vencer os obstáculos.

Hoje estavam bastante inquietos e brigaram entre si por motivos externos a atividade, o atrapalhou um pouco o andamento da sessão, porém, durante a narração eles vão relaxando mais.

10-09-2015

Iniciamos a atividade às 14h25min, fazendo uma retrospectiva do que aconteceu durante o RPG até o momento, nesse ponto, os jogadores relembrou as coisas pelas quais passaram enquanto personagens.

Sandro começou lendo uma fonte histórica: uma carta de Dom Pedro I, e buscando com que eles interpretassem o que estava escrito ali. Apesar da dificuldade de compreensão, acabaram por entender o que queriam dizer tais palavras.

Estão já demonstrando saudade do jogo, e com expectativas de voltar ao seu tempo de origem e não ficarem na Bahia do século XIX, ainda que sintam falta dos encontros.

A personagem que aparece nesse ato é a Maria Felipa, com a qual as meninas ajudam a queimar embarcações portuguesas. Nesse momento houve uma discussão de gênero no que condiz ao período escravocrata para o período de escravidão e sobre a utilização do corpo feminino para conquistar coisas e adquirir menos punições.

No último ato do jogo eles precisavam derrotar Madeira de Melo para que conseguissem usar a máquina do tempo e retornar a 2015, esse embate proporcionou fortes emoções e ansiedade por parte dos jogadores.

Por fim, as personagens conseguem retornar ao colégio e assim se encerra o jogo, com a leitura do seguinte texto:

Após encerrar a atividade, fizemos um bate-papo sobre o jogo, como foi participar o que aprenderam sobre história e sobre o convívio em grupo. O bate-papo foi gravado em áudio e foi bastante proveitoso.