

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Fabício de Oliveira Araújo

RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Juiz de Fora

2018

Fabício de Oliveira Araújo

RPG E ENSINO DE HISTÓRIA: O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Monografia elaborada pelo acadêmico Fabício de Oliveira Araújo como exigência do curso de graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da professora Yara Cristina Alvim.

Juiz de Fora

2018

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo analisar as potencialidades do *Roleplaying Game* (RPG) enquanto instrumento didático para o ensino de história. A atividade lúdica de jogar serviu para atrair o interesse de alunos do ensino médio, e o objetivo foi os fazer pensar em como manifestavam-se as relações de negociação e conflito dentro da escravidão brasileira dos fins do século XVIII. A obra “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista”, de João Jose Reis e Eduardo Silva, serviu como base para que se pensasse tais relações dentro da escravidão. Os alunos colocaram em jogo suas próprias concepções sobre a escravidão, evidenciando-as para si mesmos e para os demais jogadores, e tiveram contato com as concepções propostas por Reis e Silva. Eles foram levados a questionar sobre como se dava a produção dessa história, tendo contato direto com uma fonte histórica usada pelos autores, e colocaram sua própria interpretação dela.

Palavras-chave: RPG; Escravidão; Negociação; Conflito; História.

ABSTRACT

This monography had the objective to analyze the potentialities present in RPG as a didactic instrument for the teaching of history. The ludic activity of playing served to attract the interest of high school students, and the purpose was to make them think about how the negotiation and conflict relations within the brazilian slavery of the late eighteenth century were manifested. The book "Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista", by João Jose Reis and Eduardo Silva, served as a basis for thinking such relations within slavery. The students put their own conceptions about slavery into play, evidencing them for themselves and for the other players, and had contact with the conceptions proposed by Reis and Silva. They were asked to question how history was produced, having direct contact with a historical source used by the authors, and put their own interpretation of it.

Keywords: RPG; Slavery; Negotiation; Conflict; History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. O RPG COMO INSTRUMENTO DE ENSINO.....	09
2. NEGOCIAÇÃO E CONFLITO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO.....	16
3. ROLANDO OS DADOS	24
CONCLUSÃO.....	36
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	39

INTRODUÇÃO

A presente monografia nasceu do interesse de utilizar um hobby pessoal como instrumento de ensino. O *Roleplaying Game* (RPG), sigla que se traduz em “Jogo de Interpretação de Personagens”, teve forte presença em minha vivência desde os anos finais do Ensino Fundamental, e segue até o presente momento como uma atividade que faz parte de minha rotina. Pude notar com o passar do tempo que o jogo pode se converter em uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de habilidades comunicativas, criativas e de socialização, sendo também um instrumento de expressão e leitura de mundo. Mas foi apenas durante a graduação em Licenciatura de História pela Universidade Federal de Juiz de Fora que pude ter contato com discussões que ressignificaram minha concepção do que era a História e o seu Ensino. Tais discussões me encorajaram a analisar o RPG sob uma ótica mais crítica, procurando enxergar suas potencialidades como instrumento para o ensino de História.

Mas, afinal, o que é o RPG? O primeiro grande RPG surgiu como um derivado dos *Wargames*, jogos de tabuleiro que simulam guerras. Os *Wargames* não possuem a característica inerente da interpretação de papéis, eles se assemelham mais ao xadrez, onde cada jogador movimenta suas peças de maneira estratégica e procura derrotar o inimigo. Gary Gigax e Dave Arneson passaram a inserir, por brincadeira, o aspecto da interpretação e criação de histórias dentro de seus jogos de *Wargame*. Os soldados de plástico sob o tabuleiro tinham para eles suas próprias histórias, motivações e medos. Já se passou pela sua cabeça o que diria um peão de um jogo de xadrez ao perceber que todos os seus companheiros peões estavam morrendo de maneira deliberada? E quais eram as motivações que levaram o rei preto a ordenar que seus peões atacassem as peças brancas? Esse foi o embrião do RPG.

Buscando inspiração nos *Wargames*, Gigax e Arneson, em 1974¹, criaram o primeiro grande RPG, *Dungeons and Dragons*, popularmente chamado de *D&D*. Ele teve forte inspirações das obras escritas por John Ronald Reuel Tolkien, sendo a mais famosa delas *O Senhor dos Anéis*. No *D&D* os jogadores interpretam personagens dentro de um universo de fantasia medieval, onde matam dragões, pilham masmorras e salvam princesas. A criação de Gigax e Arneson continua sendo a mais popular entre os jogadores de RPG, presente no mundo todo e com materiais traduzidos nas mais diversas línguas. Mas *D&D* está longe de ser

¹ KIM, John H. AN ENCYCLOPEDIA OF ROLE-PLAYING GAMES. Disponível em: <<http://www.darkshire.net/jhkim/rpg/encyclopedia/alphabetical/D.html#dungeonsanddragons>>. Acesso em: 18 abril de 2018.

o único RPG. A década de 90 foi o momento em que os *Roleplaying Games* se espalharam pelo mundo todo, e os mais diversos tipos de narrativas e sistemas de regras buscaram ir além dos clássicos de fantasia medieval de Gigax e Anerson.

Explicar o que é o RPG pode ser uma tarefa difícil, por ser uma atividade que se passa exclusivamente no imaginário. O *Roleplaying Game* pode ser caracterizado como um jogo de narrativa compartilhada onde é necessário apenas lápis, papel e dados de rolagem que habitualmente são utilizados em jogos de tabuleiro como o Banco Imobiliário. Os sistemas de regras e narrativas prontas como o D&D são opcionais e existem para facilitar, mas os jogadores podem criar o seu próprio RPG também. O jogo é normalmente jogado em grupo com um número que varia entre dois e seis jogadores, mas pode haver variações. Os jogadores geralmente se sentam ao redor de uma mesa, e toda a jogatina se passa no plano imaginário. Um dos jogadores atua como “mestre” ou “narrador”, e é ele que desempenha o papel de criar e conduzir um enredo. Cada jogador restante cria um personagem e o usa para interagir com os demais jogadores e com a história que vai sendo narrada pelo mestre. Cada jogador só pode controlar as ações do próprio personagem, enquanto o mestre controla todo o restante. Cabe ao mestre também arbitrar as regras que serão utilizadas durante o jogo, já que a ação dos jogadores dentro da narrativa criada serão limitadas por elas. Imagine o RPG como uma orquestra, onde o mestre é o maestro e os jogadores são os músicos.

Um exemplo de como funciona o RPG: um grupo de cinco pessoas decidiram jogar, com uma delas desempenhando o papel de mestre. O mestre decidiu que vai narrar um enredo que se passa na Europa medieval do século XII e propõem que os jogadores criem personagens condizentes com a história a ser narrada por ele. Os outros quatro jogadores resolveram criar pessoas daquele contexto, com um deles criando um padre, outros dois jogadores criando camponeses e um outro jogador criando um cavaleiro. Cada jogador precisa interpretar o personagem que criou. O mestre vai dar início à narrativa e situar os personagens dos jogadores nela. A partir disso ele vai começar a narrar toda uma história, e o restante dos jogadores reagirão, por meio de seus personagens, à narrativa que está sendo contada pelo narrador. Ele pode narrar, por exemplo, que o feudo onde os jogadores vivem está passando por uma guerra terrível. O jogador que interpreta o cavaleiro pode decidir que quer que seu personagem treine os personagens camponeses interpretados pelos outros dois jogadores, enquanto o jogador que interpreta o padre pode decidir que quer tentar convencer um governante local a encerrar a guerra. Lembrando que os jogadores têm controle apenas de seus personagens, e é o mestre que tem o controle de todos os demais. Os jogadores vão rolar

os dados e ver se obtiveram êxito ou não nas atividades que tentaram realizar, e o mestre narra os resultados e as consequências dos atos deles.

O RPG me pareceu ser um instrumento muito potente para se pensar o ensino de História, e a proposta desta monografia é o de realizar e analisar um jogo com alunos do ensino médio. O estudo de temas distantes da realidade do aluno é algo difícil para os professores de História. Existe uma barreira temporal que é difícil de ser rompida, como é o caso do tema a ser trabalhado, que são as relações de conflito e negociação dentro do período escravagista no Brasil. Esse distanciamento pode gerar no aluno um desinteresse pelo tema, onde ele não reconhece aquilo como algo relevante para a própria formação. O *Roleplaying Game* seria o instrumento que aproximaria esse aluno daquela realidade por meio da empatia histórica, afinal, eles estariam interpretando papéis de pessoas que viveram naquele contexto. Evidente que o jogo não é capaz de reproduzir com exatidão tal período, nem é esse o seu objetivo. O foco é despertar o interesse do aluno por meio do lúdico, fazendo-o trabalhar dentro do jogo com fontes históricas, fomentando o pensamento crítico e guiando-o para uma melhor compreensão histórica daquele período que não está apenas no passado e deslocado da realidade atual, mas que tem ligação direta com o presente.

O trabalho será dividido em três partes. A primeira será onde procurarei fazer um breve levantamento de alguns trabalhos que pensam a relação do RPG como instrumento de ensino. O intuito de tal levantamento é ilustrar a multiplicidade de visões existentes com relação do uso desse jogo para o ensino, e a importância de que mais autores contribuam para tais pesquisas. Penso que trabalhar o conteúdo de História dentro do RPG, usando metodologias de ensino específicas da História, pode ser vital para evitar que o saber de uma ciência específica seja diluído nas demais Ciências Sociais. Os trabalhos de Joaquín Prats (2006), Marcella Costa (2017), Ana Maria Monteiro (2007) e Fernando Seffner (2001) orientarão no sentido de se pensar as práticas que devem estar presentes no processo didático para o ensino de História, e como tais práticas podem se integrar no RPG.

A segunda parte será onde mostrarei o recorte histórico a ser utilizado no jogo, que será o livro “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista”, trabalho de João José Reis e Eduardo Silva (1989). O objetivo é pensar em uma narrativa de RPG que possa colocar um novo olhar sob o escravo como sendo um sujeito histórico que vai muito além das visões simplistas que o vê na dicotomia de vítima complacente ou herói da revolta épica. A terceira parte constará da análise do jogo realizado com os alunos.

CAPÍTULO 1: O RPG COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Desde a década de 90, com a popularização do RPG, muitos trabalhos surgiram com proposta de usar tal instrumento com os alunos. Existindo até mesmo escolas que adotaram o RPG como método de ensino, como é o caso da escola dinamarquesa Østerskov Efterskole² citada por Schmit e Martins (SCHMIT; MARTINS, 2011 apud HYLTOFT, 2008).

A dissertação de mestrado de Wagner Luiz Schmit “RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos” (SCHMIT, 2008) me pareceu muito importante para ilustrar como o interesse pelo *Roleplaying Game* tem levado ao desenvolvidor de teorias dentro da academia. O autor usa o modelo sócio-construtivista de Vygotsky para teorizar o uso do RPG como instrumento de ensino. Schmit percebe que alguns trabalhos adotaram o mesmo caminho, mas não exploram de maneira profunda as teorias de Vygotsky e não conseguem extrair todo o potencial presente no autor. Em outro trabalho, mas seguindo a mesma lógica, o artigo de Schmit e Martins traz uma possível solução:

Há muito a ser explorado nas concepções de Vigotski referentes à imaginação, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a arte, o que pode contribuir muito para o avanço dos estudos sobre o RPG e mesmo das teorias sobre jogos sob perspectivas sociohistóricas. Mas para tanto é necessário buscar novas perspectivas, como a apontada por Lindqvist, bem como explorar outros textos de Vigotski, e não somente para confirmar ou validar as ideias de outros autores. Tal postura se torna cada vez mais viável com o lançamento de obras traduzidas de Vigotski diretamente do Russo, a disponibilidade de um grande número de textos na internet e um número cada vez maior de textos de Vigotski disponíveis ao público a partir de seu legado como suas cartas e anotações pessoais. Precisamos ir além da já saturada articulação RPG/ZDP e, tais quais jogadores de RPG, nos aventurar por novas paisagens, enfrentar novos desafios e assim ganhar experiência. (SCHMIT; MARTINS, 2011, p. 7086-7087)

Outro autor que julgo importante para compreender a profusão dos trabalhos sobre RPG no Brasil, é Thomas Massao Fairchild. Em sua dissertação “O discurso de escolarização do RPG”, (FAIRCHILD, 2004), o autor, por meio da análise de discurso, constata que alguns estudos sobre o RPG não produzem novos significados para o educar, mas apenas criam uma formação discursiva que exalta seus lados positivos como instrumento de ensino. O autor

² Maiores informações a respeito podem ser consultadas na página *Østerskov Efterskole*. Disponível em: <https://osterskov.dk/>. Capturado em: 09/05/18.

acredita que esse movimento acadêmico de se pensar o jogo parte do interesse de editoras especializadas em RPG de se inserirem no âmbito escolar, e também dos próprios jogadores de obterem reconhecimento da sua prática. Segundo o autor:

Este trabalho apresenta-se como uma contribuição para reflexões sobre o RPG, a escola e a escolarização de objetos oriundos de contextos extra-escolares. Trata-se de trazer à tona o fato de que certos postulados comumente aceitos como verídicos ou científicos, utilizados para justificar a venda de produtos ou intervenções na escola, não são determinados apenas pelo desvelamento de uma verdade ou por um procedimento investigativo, mas decorrem da concorrência de uma série de outros elementos normalmente ocultos — os efeitos de autoridade e poder, as imagens que trespassam o sujeito, os movimentos do desejo. É de nosso entender que o pesquisador deve estar cômico do papel desses elementos para que seu próprio discurso não seja dominado por eles, mantendo-se dentro das raias da neutralidade e ao mesmo tempo rompendo a superfície do senso comum. (FAIRCHILD, 2004, p. 153)

É possível notar que cada autor, ao seu modo, nos mostra teorias para trabalhar o RPG e problemas apresentados decorrentes de tal trabalho. Estes são apenas alguns exemplos, existindo outros estudos com as mais variadas abordagens teóricas, mostrando que o uso do RPG no ensino se revela como um amplo campo de pesquisa aberto para aqueles que possuam o interesse.

A História é uma ciência dotada de suas próprias especificidades, e acredito ser importante pensar o uso do RPG dentro desses parâmetros. O artigo de Joaquín Prats “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos” (PRATS, 2006), trata exatamente de tais particularidades da História e de como é necessário o educador se atentar na hora de trabalhar com tal disciplina. O autor defende a importância de que os instrumentos do historiador estejam presentes no ensino, sempre trabalhando dentro de seu método para que não se perca o sentido e acabe se diluindo nas demais ciências sociais.

Prats nos mostra um problema presente na educação quando se trata das ciências sociais, que é a dificuldade de se fazer evidentes explicações científicas do mundo social (PRATS, 2006, p. 193-194). O conhecimento produzido por tais ciências é dado como pronto sem que o aluno compreenda como se chegou a tais conclusões, ou seja, o próprio método científico que levou à constituição do conhecimento sobre o mundo social. Cada ciência social deve trabalhar na educação de forma que seja possível evidenciar seus métodos e a construção do conhecimento. O ensino conteudista dado como pronto pode levar a uma ação doutrinária, criando sentimentos de culto à pátria e a falsos heróis.

Evidenciar o processo de construção do conhecimento histórico é algo que se fará presente. É importante não perder de vista que o intuito do RPG será de ensinar um recorte específico do conhecimento histórico, que é o trabalho de Reis e Silva (1989). Uma questão a ser levantada é: o subjetivismo presente no papel do narrador de RPG/professor no ensino de história estaria transformando esse conhecimento histórico a ser ensinado, em ficção? Os trabalhos de Costa (2017) e Monteiro (2007) me levam a crer que não, pois esse conhecimento histórico também é uma narrativa que perpassa pela subjetividade daquele que o elaborou, logo, seria impossível trabalhar com a história de forma que ela se desassocie da narrativa.

O livro de Marcella Costa (2017) “Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula” trabalha com a ideia de usar os games eletrônicos como objetos de ensino de história. O RPG que proponho aqui possui semelhanças com os jogos propostos por Costa, na medida em que ambos possuem o lúdico e o ensino como finalidade. A autora discorre sobre a questão da narrativa no ensino, tendo como referência o trabalho de Monteiro (2007), e conclui que:

Entender o professor como narrador é, então, essencialmente, entender como ele constrói sentidos de tempo, elemento primordial no estudo e no ensino da História. Já a narrativa do jogo, apesar de permitir o trabalho com a questão temporal, refere-se, na maioria das vezes, à construção de enredos que se aproximam mais a relatos ficcionais e que não necessariamente comportam o compromisso com os “sentidos de verdade” e de tempo que o discurso historiográfico pressupõe. (COSTA, 2017, p. 43)

A autora acredita na possibilidade de articular a narrativa histórica escolar com a narrativa do jogo, sem que se perca o caráter lúdico (COSTA, 2014, p. 44). O RPG proposto parte dos mesmos pressupostos, a narrativa histórica de Reis e Silva (1989) seria aproximada à narrativa do jogo por meio da mediação do professor/narrador. A narrativa não seria tratada como ficção nem tomada como verdade absoluta, o arcabouço teórico de Prats sobre o método de ensino (2006) serve como forma de orientar a ação de ensino para mostrar aos alunos o caráter em que a história se constitui.

Acredito que a compreensão do período escravagista brasileiro enquanto fenômeno histórico complexo é vital para os alunos. Em grande medida, tal conteúdo é dado como um conhecimento pronto. Por vezes o ensino do tema se caracteriza por uma visão maniqueísta, onde o protagonismo da narrativa é dado aos dominantes ou colocando os escravizados como uma classe homogênea lutando por sua emancipação. O escravizado, como qualquer outro ser

humano, é um sujeito histórico complexo e muito além da dualidade classe que resiste X complacente.

O uso do RPG, tendo como parâmetro norteador os trabalhos de Reis e Silva (1989), pode ser efetivo para dotar o escravizado de protagonismo e mostrar uma nova possibilidade de interpretação daquele período. Um problema que acomete o ensino de História, segundo Prats (2006, p. 202), é a impossibilidade de reproduzir para os alunos os fatos do passado. Em contrapartida, as ciências experimentais possibilitam que se teste, dentro de um ambiente controlado, e se veja os resultados práticos, possibilitando que o aluno aprenda por meio do descobrimento. Na Química existe a possibilidade de aprender uma fórmula e a aplicar em um laboratório para ver as reações que são produzidas, mas na História seria impossível para o aluno viajar para uma cidade romana em 100 d.C e ter a experiência pessoal de questionar diretamente aos moradores o que eles achavam da Política de Pão e Circo.

Outro problema que Prats (2006, p. 203) levanta é o preconceito que os alunos têm com a História. Eles possuem uma visão de que essa é uma disciplina chata em que não existe a necessidade de se compreender, mas sim de decorar alguns marcos que a História tradicional julgava serem importantes. Por vezes essa concepção histórica tradicional dada como pronta pode gerar preconceitos e um movimento antieducativo, a partir do momento em que essa concepção se apoie em xenofobia, preconceitos e silenciamento de determinadas figuras do passado.

Acredito que a narrativa proposta pelo RPG possa vir a ser um instrumento didático que possibilite a solução desses problemas levantados pelo autor. O jogo possibilitaria que o aluno desenvolvesse a empatia histórica pelo período estudado. O lúdico despertaria o interesse e o colocaria diretamente em contato com suas próprias concepções sobre o tema estudado, podendo ressignificá-las, e também o colocaria diretamente em contato com as concepções propostas por João José Reis e Eduardo Silva. O RPG fomenta a curiosidade e a experimentação, eles teriam contato direto com as fontes e, por mediação do narrador/professor, as leria, incentivando o pensamento crítico e os orientando para uma compreensão mais refinada do período histórico proposto, enxergando que ele não está isolado no passado e tem ligações diretas com o tempo presente.

Perguntar-se sobre fatos do passado é algo que pode ser considerado como o cerne do ofício do historiador. As perguntas levantadas levam à procura e interpretação das fontes, existindo toda uma metodologia específica da História que possibilita esse processo de construção do conhecimento se realize. O autor argumenta que:

Estabelecer as causas dos fatos históricos e explicar corretamente um acontecimento ou período é o último passo que o historiador realiza para completar uma investigação. No âmbito escolar, a explicação histórica – que inclui as causas e consequências – em geral é apresentada como acabada, como se fosse um axioma, e os alunos dificilmente podem supor como se chegou a ela. Portanto, esta etapa do processo de aprendizagem deverá ser considerada como o final de um processo formativo em que se vão fazendo sucessivas aproximações, como se mostrará adiante, para poder chegar a elaborar uma explicação fundamentada e baseada em evidências. Incluímos no título deste item a palavra “problema” dada a complexidade desta parte das atividades de aprendizagem, considerando-se a tendência que existe de confundir causa e motivo e, sobretudo, de ver o passado com critérios morais e não científicos. (PRATS, 2006, p. 214)

A questão do ensino do conceito de causalidade se mostra delicado. Prats (2006, p. 215) argumenta que a capacidade da criança para trabalhar com esse conceito é limitada, ela só consegue compreender relações de causa e efeito que sejam mais simples, e gradualmente a capacidade de compreender vai melhorando. Somente nas últimas séries da escola secundária é que a compreensão se torna mais ampla, portanto, minha opção foi escolher alunos correspondentes a esse ciclo, com as idades de 15 e 16 anos. Prats aponta que os jogos de simulação podem ser adotados para trabalhar essa relação de causa, e o RPG pode se constituir como o jogo que vai simular o fato histórico da escravidão no Brasil, possibilitando que os alunos enxerguem tal processo de maneira mais clara. O professor desempenharia o papel de narrador, orientando os jogadores dentro da narrativa proposta.

A ideia é trabalhar com o RPG para mostrar uma visão historiográfica específica apresentadas pelo livro “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista” (REIS; SILVA, 1989), mas isso pode converter-se na ideia do aluno de que a tese levantada pelo autor do livro é um conhecimento dado como acabado. Para evitar isso, o jogo será narrado tendo como norte uma abordagem didática que envolva os métodos específicos da História propostos por Prats (2006, p.208-209). Seria proveitoso levar os alunos à formulação de hipóteses sobre o tema que estará sendo estudado, mobilizando algumas provocações: Como era a sociedade em determinado período? Como os escravos se comportavam? Como os senhores se comportavam? Os alunos poderiam usar sua própria bagagem de conhecimento para formular hipóteses, recorrendo àquilo que aprenderam na escola, em filmes, novelas, etc.

O levantamento de tais hipóteses já começaria quando os jogadores fossem criar seus personagens que participariam da narrativa. Eles terão de formular toda a história fictícia de vida que os circunda. O princípio do RPG é a criação de personagens que sejam adequados ao

cenário proposto pelo narrador, por exemplo: Em um jogo que tivesse como pano de fundo a narrativa de Roma sob o governo de Júlio César, os jogadores não poderiam ter como personagens cavaleiros templários. A narrativa proposta é um momento específico do Brasil escravista, que será melhor tratado na segunda parte da monografia, e os jogadores vão criar personagens condizentes com tal contexto.

Todas as hipóteses levantadas pelos alunos seriam questionadas, procurando saber se existe uma base que pudesse vir a verificar ou descartar sua veracidade. Em seguida, por intermédio do professor/narrador, os alunos seriam apresentados às hipóteses levantadas por João José Reis e Eduardo Silva, usando das fontes levantadas por eles para atestar a veracidade ou não de seus personagens. A presença das fontes e das hipóteses estariam presentes ao longo de todo o jogo como uma construção contínua que se realizará pela relação dialógica entre o narrador e os jogadores, confrontando concepções pré-concebidas e as ressignificando de acordo com o cenário proposto, sem nunca perder de vista que a narrativa do jogo é baseada na construção de conhecimento científico específico feito por um historiador, e ela se situa dentro de um processo constante de construção que não é neutro, como aponta Prats:

Finalmente, os alunos e alunas, ao final de seus estudos secundários, deveriam mostrar uma compreensão do fato de que os valores de sua época, de sua classe e nacionalidade, ou suas crenças, afetam os historiadores em seus juízos sobre o passado. Em que pese tudo isso, devem aprender que a História, entendida como conhecimento científico, é a única maneira rigorosa e objetiva de explicar os tempos passados, apesar da provisoriedade de suas conclusões. (PRATS, 2006, p. 199)

O livro “Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas” (NEVES, 2001) se mostra também como um importante elemento para se pensar maneiras de usar o RPG para ensinar História. Os escritos presentes no trabalho têm como objetivo pensar a importância da leitura e da escrita nas mais diversas áreas durante os processos de ensino. O texto do professor Fernando Seffner trata da especificidade da leitura e da escrita dentro da História.

No tocante à leitura, Seffner explica que a alfabetização por si só não basta. A leitura no cotidiano é extensiva, mas o tempo todo os alunos são bombardeados com enunciados rapidamente lidos e anúncios, nada disso é assimilado de fato (SEFFNER, 2001, p. 109-110). A leitura é marcada pela fragmentação e descontinuidade. Em se tratando da História, o autor atenta para que o aluno treine o olhar para perceber que os escritos históricos, leitura e escolhas de fontes, partem de pressupostos daqueles que escreveram e leram, o conhecimento

histórico nunca é neutro. Ler as fontes e compreender que os trabalhos partem de uma teorização exige um esforço dos alunos que vai além da leitura pontual e rasa. Exige treinar o olhar para ver além das palavras.

Seffner pensa na escrita como elemento de transmissão de conhecimento (SEFFNER, 2001, p. 118). Ele questiona o motivo de um aluno escrever, dizendo que o texto não pode se limitar apenas a ser corrigido pelo professor e depois deixado de lado. A função da escrita é colocar a argumentação e os pontos de vista do aluno de maneira clara, de forma que tal texto possa ser apropriado por outras pessoas. O autor sintetiza bem sua concepção sobre a leitura e a escrita:

As atividades de leitura e escrita associadas ao ensino de História devem possibilitar que o aluno elabore seu projeto social (escrever) a partir da análise de outros projetos (leitura do social). Fazer do aluno um agente histórico é ensiná-lo a reconhecer diferentes projetos sociais embutidos nas diferentes falas sociais, e ajudá-lo a construir sua trajetória a partir destes referenciais. (SEFFNER, 2001, p. 119)

Mobilizando o pensamento de Seffner, levanto a seguinte questão: o que é ler e escrever no contexto do RPG? A narrativa do jogo baseada na narrativa do saber científico específico sobre a escravidão, proposta pelo narrador/professor, será o projeto social que o aluno lerá. Simultaneamente, os alunos vão agir com seus personagens com base na leitura que foi feita da narrativa proposta, e essa ação dos personagens vai ser o ato de escrever o próprio projeto social que eles elaboraram, sendo esse escrever compartilhado com todos do jogo. O processo dialógico de construção do entendimento será feito na simultaneidade do ler (o cenário de jogo proposto pelo narrador), escrever (a ação dos personagens dentro do cenário) e compartilhar (com os demais jogadores e narrador).

Os alunos precisam compreender que a narrativa proposta tem uma fundamentação teórica, e o objetivo do jogo é de mostrar as variadas formas como os escravizados agiam e reagiam dentro do sistema escravagista. Mas isso precisa ser feito de forma que não se passe uma leitura e escrita configurada em completo subjetivismo dentro do jogo, ou de que ele seja tomado como mera ficção. E, como já foi apontado por Prats, o conhecimento científico mobilizado não poderá ser tomado como verdade absoluta e única (PRATS, 2006, p. 199).

CAPÍTULO 2: NEGOCIAÇÃO E CONFLITO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO

A produção acadêmica sobre a escravidão no Brasil passou por grandes debates e reformulações ao longo do tempo. O objetivo deste trabalho não é de dar um panorama completo de tal produção, mas trazer os principais debates, mostrando onde a produção de Reis e Silva se situa, bem como a justificativa de tê-los escolhido como recorte para a narrativa do jogo proposto.

O trabalho de Silvia Hunold Lara “Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico”, (LARA, 1992), faz um apanhado dos estudos mais relevantes sobre a escravidão. A autora cita os estudos produzidos a partir de 1960 pela Escola de São Paulo, e de como tais estudos teceram duras críticas à obra “Casa-Grande e Senzala” (FREYRE, 1933), enxergando como mito a democracia racial e a relação pacificada entre escravizado e senhor. Lara explica que os trabalhos da Escola de São Paulo foram importantes para a academia, inspirando futuras teses, inserindo-se nos livros didáticos e auxiliando na formação de militantes do movimento negro (LARA, 1992, p. 215). É importante ressaltar que a obra de Freyre se mostrou como um estudo de grande alcance, tanto dentro como fora do país, sendo uma obra importante, constituindo-se um marco nas ciências sociais. Longas foram as refutações da concepção de uma escravidão “branda” e a mestiçagem como elemento conciliador de estratos diametralmente colocados na sociedade. O que interessa na obra não é a definição de sociedade que ela propõe do Brasil Colonial. É importante enxergar além e ver o contexto de sua produção. O trabalho de Freyre é de vital importância para desvendar a mentalidade dos setores dominantes e patriarcais da sociedade brasileira e de como tais concepções nascem e se enraizaram em nossa sociedade.

Lara mostra que após as mudanças coladas em circulação pela Escola de São Paulo na década de 60, e as concepções sobre a escravidão dentro da academia nos anos 1970 tiveram como eixo central a questão dos modos de produção no Brasil, e grandes debates circularam ao redor do tema:

Profundamente marcado pelos debates no interior do marxismo e mantendo relação direta com a discussão sobre o caráter da tão almejada revolução a ser promovida no Brasil, estes confrontos se desenvolviam, no entanto, em um espaço eminentemente teórico: diferentemente dos anos 60, a pesquisa histórica (entendida aqui apenas em termos de investigações empíricas associadas a debates historiográficos) não se fazia muito presente na maior parte dos textos. A maioria dos autores envolvidos no debate dedicava muitas e muitas páginas a leituras e releituras, interpretações e análises de passagens de O Capital, dos Grundrisse, do clássico debate sobre a transição

do feudalismo para o capitalismo empreendido por M. Dobb e P. Sweezy, etc. (LARA, 1992, p. 216)

A autora argumenta que diferente da década de 60, os trabalhos da década de 70 não conseguiram marcar a historiografia sobre o tema. Os debates travados dentro da relação dos modos de produção não conseguiram avançar (LARA, 1992, p. 217). É relevante destacar que Lara se insere dentro dos acadêmicos pós 1980 que constituíram um grupo que trabalhava com uma concepção renovada da escravidão. Esse grupo era formado por duros críticos dos modelos anteriores, principalmente daqueles que orbitavam na questão dos modos de produção.

O artigo de Roberto Manoel Andreoni Adolfo, “A historiografia brasileira da escravidão entre os anos 1970 e 1980: escrita, contexto e instituição” (ADOLFO, 2017), trabalha com o levantamento sobre os estudos da escravidão e procura fazer um trabalho historiográfico que vai além da análise das metodologias e teorias que foram escolhidas pelos autores daquele período. Adolfo também busca enxergar o contexto institucional e político que influenciou a produção destes trabalhos. O autor conclui que a produção historiográfica das décadas de 60 e 70 nasceu no contexto de agitação e repressão política, onde as instituições de pesquisa não contribuíam com incentivo financeiro continuado. Era forte a presença do viés marxista, ou de autores estadunidenses que buscavam entender o Brasil, isso devido os temores gerados pela experiência cubana (ADOLFO, 2017, p. 17-18).

Em contrapartida, a produção pós 1980, onde João José Reis e Eduardo Silva também se situam, pôde desfrutar de um cenário mais propício:

A partir dos anos 1980 a historiografia também revela suas sintonias com um novo cenário político-social e institucional. A consolidação dos cursos de pós-graduação, com diretrizes acadêmicas mais sistematizadas; o aumento significativo no incentivo à pesquisa através das agências de fomento; a abertura política envolvendo a discussão dos significados da cidadania; a crescente urbanização e a proliferação dos movimentos sociais de cunho pluralista; tudo isso estabeleceu relações com as novas diretrizes historiográficas, como a preocupação com os agentes-históricos – em sintonia com a ascensão de uma nova diversidade de personagens sociais – e o papel da cultura na subjetividade de tais personagens, articulando um certo desencantamento frente às idealizações de mudanças políticas estruturais. (ADOLFO, 2017, p. 18)

“Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista”, (REIS; SILVA; 1989), foi publicado pela primeira vez em 1989, um ano após a Constituição de 1988 e o centenário da abolição da escravidão. Como aponta Adolfo, não é possível traçar uma relação direta

entre contexto e discurso historiográfico, mas é clara a sinergia que se mostra, inspirando escolha de temas e enfoque teórico-metodológico (ADOLFO, 2017, p. 18). Reis e Silva tinham a preocupação de mostrar a agência de elementos que mais sofriam opressão na sociedade brasileira daquele contexto por meio de todo um aparato jurídico e religioso do Estado. O escravo é dotado da capacidade de resistir e melhor sobreviver dentro do sistema, sempre procurando brechas, seja pela via da negociação ou do conflito aberto. Os autores escapam das visões socioeconômica estruturantes, optando por trabalhar com a História Social e a influência da cultura na constituição da subjetividade desses escravos.

Esse destaque dado para a História Social e os elementos culturais pode ser visto na obra de Reis e Silva. O quarto capítulo do livro "Nas malhas do poder escravista: a invasão do Candomblé do Accú" (SILVA, 1989, p. 32) é mostrado como existia um incentivo da sociedade escravista em segregar os negros entre os crioulos nascidos e aculturados dentro do Brasil. Os africanos que vinham da África eram tratados como *outsiders*, tendo menores condições de mobilidade e barganha dentro do sistema. Mas o Candomblé Accú possibilitou que esses escravizados, tanto crioulos como africanos, se unissem (SILVA, 1989, p. 47). O olhar atento para o cultural, afastado dos modelos estruturantes, possibilitou uma melhor compreensão das dinâmicas daquelas populações.

Os temas vigentes na chamada "Constituição Cidadã" tratavam da dimensão da cidadania, embarcando dentro dela a pluralidade que constitui a sociedade. A Constituição prega o respeito à diversidade religiosa, de gênero e a criminalização do racismo, bem como a repressão às práticas de exploração do trabalho e a tortura, entre tantos outros avanços necessários para a manutenção de um Estado Democrático de Direito. O trabalho de Reis e Silva (1989) se desdobram em alinhamento com o contexto instrucional e político da época dos autores e, como aponta Prats, o trabalho do historiador não é neutro, ele se atrela com os quadros de sua época (PRATS, 2006, p. 199). "Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista" (REIS; SILVA, 1989) nasceu no contexto de avanços democráticos e pluralidade, e o trabalho fez questão de ressaltar a agência histórica, cultura e subjetividade presente nesses personagens que participaram da constituição do país como conhecemos hoje, e foi por esse motivo que fiz a escolha de utilizar tal trabalho para a criação de RPG.

A obra dos autores é um compilado de seis capítulos que originalmente haviam sido publicados em revistas especializadas no assunto, mas que eram de difícil acesso ao público. Diante disso, os autores decidiram fazer algumas revisões e unir seus trabalhos, resultando no livro "Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista" que pôde levar os debates levantados para um público maior. Foram escritos por Eduardo Silva (1989) o primeiro

capítulo, “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”; o segundo, “A função da brecha camponesa” e o quarto “Fugas, Revoltas e Quilombos: os limites da negociação”. Enquanto o terceiro, “Nas malhas do poder escravista: a invasão do Candomblé do Accú”, o quinto, “O jogo duro do dois de julho: o ‘partido negro’ na independência da Bahia” e o sexto, “O levante dos Malês: uma interpretação política” foram escritos por João José Reis (1989). Como o título dos capítulos sugerem, o esforço empreendido pelos autores é de ter o escravo como elemento central de estudo, procurando enxergar a forma como eles agiam, tornando-se homens e mulheres que iam além de meros objetos.

O primeiro capítulo é aberto por Silva (1989), que argumenta sobre a dificuldade de se estudar o escravo no Brasil, principalmente pela falta de fontes. Segundo o autor, a produção de relatos pelos escravizados era ínfima, devido ao índice de analfabetismo quase total dentro daquela população. O capítulo dá seguimento com a crítica à historiografia que empreendia esforços em ver o escravo como elemento que, ora estava constantemente em conflito aberto contra a classe dominante, ora completamente complacente e passivo com relação à sua condição de escravizado. Outra crítica presente é no tocante às versões que interpretavam a relação entre senhor e escravo como próximas de uma harmonia. O autor argumenta que a violência era o fator permanente em tais relações, mas existia um espaço social que permitia formas de resistências mais sutis, onde cada escravo buscava barganhar da melhor forma possível uma melhor situação dentro daquele sistema repressivo.

No segundo capítulo Silva (1989) discorre sobre a questão da chamada “brecha camponesa”. Mais uma vez se faz presente uma crítica à historiografia que buscou enxergar de maneira mais simples a questão das terras cultivadas que eram cedidas aos escravos. Alguns autores observavam tal processo como uma conquista da luta dos escravos, e interpretavam que tais terras tinham uma função econômica clara. Silva explica, ao longo do capítulo, que as terras eram cedidas como forma de controle dos senhores, onde eles buscavam recompensar os escravos pelas boas ações, ou para fazer com que eles criassem um laço com aquela terra, tornando a fuga menos desejável. A produção tinha como objetivo aliviar os custos de sustento daquele escravo e muitos dos rendimentos financeiros do plantio dos escravos passava diretamente pelo controle do senhor. No quarto capítulo o autor se atenta para a questão das fugas, criticando a historiografia que via modelos revolucionários em todo o processo. Ele explica que as fugas se configuravam das mais diversas formas e motivos. Elas podiam ser individuais ou coletivas, para romper completamente com a escravidão e fugir para longe, até com anseios de voltar à África. Como também havia fugas que eram temporárias e serviam para barganhar e reivindicar condições melhores de trabalho.

O autor também fala das fugas pré e pós 1880, onde no período anterior as fugas que buscavam a emancipação da condição escrava se davam para longe dos centros urbanos e distante das autoridades, não existindo qualquer apoio à ideia de libertação dos escravos. Já no período pós-1880, o movimento de fuga dos escravos também se direcionava para dentro dos centros urbanos, contexto no qual o paradigma abolicionista ganhava mais força, e onde os fugidos conseguiam encontrar aliados que apoiavam o fim da escravidão.

O capítulo três é escrito por Reis (1989), onde o autor discorre sobre o Candomblé como uma instituição que representava o caráter de negociação que os escravos precisavam adotar para melhor viver. O autor argumenta sobre uma determinada ocasião, na Bahia em 1828, onde africanos e crioulos tiveram seu terreiro invadido e saqueado por policiais comandados por um juiz de paz. Os frequentadores do local religioso usaram as instituições locais para levar uma queixa formal às autoridades competentes, e para terem o direito de praticar sua religião. Reis explica que existia um esforço senhorial em criar uma hierarquização entre crioulos e africanos, muitas vezes tornando esses grupos antagônicos. Contudo, foi Candomblé que possibilitou reverter tal situação, fazendo com que africanos e crioulos deixassem suas diferenças de lado e se unissem para cultivar a nova religião que surgia com a identidade escrava baiana.

No quinto capítulo, Reis (1989) trabalha com o processo de independência da Bahia em 1822, onde a guerra não se limitou a um conflito entre brasileiros homogêneos contra os portugueses. O lado brasileiro contava com o “partido negro”, composto por escravos que procuravam a emancipação da pessoa escravizada, junto com a emancipação política baiana frente ao domínio português. O movimento de insurgência negro não avançou e a elite branca não realizou um movimento tão progressista assim. Ela procurou excluir as ideias existentes no partido dos negros. Outro elemento que o autor apresenta como fator importante para a frustração do plano dos negros foi o fato deles não formarem um grupo coeso. Os crioulos buscavam a liberdade apenas para eles, não incluindo os africanos. O último capítulo do livro é onde o autor procura enxergar a Revolta dos Malês além da simples concepção de um movimento religioso ou de classe. Ele argumenta que a dinâmica que gestou essa revolta tem relações estreitas com uma identificação étnica dos escravos que se rebelaram, bem como a formação de uma cultura própria desses escravos dentro do Brasil. A coesão desses revoltosos era uma junção de identificação étnica e cultural, não necessariamente apenas religiosa. A aproximação de uma identidade comum possibilitou que libertos e escravos africanos fizessem uma rebelião. A oportunidade que o ambiente urbano proporcionava também foi

vital para o processo. Os crioulos não aderiram a tal luta em números maiores, por falta de identificação com aqueles revoltosos.

Esse foi apenas um breve resumo para localizar a obra de Reis e Silva (1889). O jogo terá como elemento constituidor as concepções proporcionadas pelos autores, tendo como enfoque maior o trabalho realizado por Eduardo Silva no capítulo quatro “Fugas, Revoltas e Quilombos: os limites da negociação”. Um enredo de RPG pode tomar as mais variadas formas de narrativa, podendo ser mais aberto e guiado pelos jogadores e com o narrador improvisando o desdobrar da história, ou mais fechado e guiada por um enredo conciso criado pelo mestre, etc. O enredo proposto terá uma direção clara, dividido em início meio e fim, onde os jogadores terão de tomar ação frente às situações proposta pelo narrador.

A narrativa vai se passar em um pequeno engenho nos arredores de Salvador no ano de 1789. Com o auxílio do narrador, os jogadores terão de criar seus personagens e a proposta é que eles sejam escravos que vivem e trabalham neste engenho. Os jogadores terão de pensar em todo o contexto de vida de seus personagens, do nome à aparência, os medos e anseios, as habilidades de ofício e a personalidade como um todo. Os jogadores sempre serão expostos, por intermédio do narrador, às concepções propostas por Reis e Silva (1889). O enredo vai propor que tais personagens sejam crioulos que nasceram e cresceram dentro da colônia brasileira. Os jogadores serão levados a questionar sobre o significado de ser crioulo dentro daquele contexto, as posições hierárquicas e a relação com o negro africano. O narrador/professor vai mediar todo o processo de criação dos personagens, procurando enxergar as narrativas que emergem dos alunos, ressignificando-as e mostrando a existência de outras matrizes interpretativas sobre aquele período. No fim do processo de criação, os personagens devem estar condizentes com a narrativa proposta para o jogo.

O prólogo do jogo será onde os jogadores irão interpretar a vida cotidiana de seus personagens dentro do engenho: suas relações com o trabalho, com o senhor e com os demais escravos. Cabe ressaltar que os jogadores vão interpretar apenas os seus personagens crioulos, todos os demais personagens da narrativa serão criados e interpretados pelo narrador. Um ponto chave neste prólogo da história será a exposição dos jogadores frente à diferenciação existente entre crioulos e escravos africanos que vivem naquele engenho. O senhor do engenho já é um senhor de idade avançada, e ele possui experiência no trato dos escravos e do engenho. Ele fará uso daquilo que Reis (1989) explica no terceiro capítulo, que é o processo de diferenciação que os extratos dominantes instigavam entre africanos e crioulos. O antagonismo entre africanos e os personagens dos jogadores se fará presente e será observado como os jogadores vão lidar com isso.

No meio do prólogo, o senhor morrerá devido à sua idade avançada e seu filho irá retornar da Europa e assumirá os negócios no engenho. O jovem senhor esteve estudando no exterior durante um longo tempo, e ainda não possui muita desenvoltura para coordenar o engenho que foi herdado do pai. Uma das ações dele vai ser a de horizontalizar a posição de todos os escravos, sejam eles africanos ou crioulos. Os personagens dos jogadores vão perder sua posição e passarão por muitas dificuldades, até que a situação vai se tornar insustentável para eles. É aí que eles serão instigados a fugir, iniciando a segunda parte do enredo.

Na segunda parte da história, os personagens vão ter fugido de seu novo senhor, e é aqui que os jogadores vão precisar decidir seu próximo passo. As narrativas levantadas por eles serão analisadas e uma proposta de ação sugerida pelo narrador/professor será o conceito de “fuga reivindicatória”, que Silva (1989) trabalha no quarto capítulo, e que se refere ao processo em que os escravos fugiam temporariamente, fazendo reivindicações que precisavam ser cumpridas para que eles pudessem voltar ao engenho. Os jogadores terão de encontrar alguém para escrever uma carta para o novo senhor. Tal carta deve conter as reivindicações que os personagens dos jogadores desejam. O processo de encontrar alguém para escrever a carta será um desafio, pois eles serão fugitivos que estão inseridos em uma sociedade que possui toda uma dinâmica para reprimir esse tipo de ação. Nesta parte da narrativa os jogadores serão apresentados a um documento histórico presente no primeiro apêndice do livro de Reis e Silva (1989, p. 123), que é uma carta onde escravos fugitivos faziam reivindicações para retornarem ao serviço de seu senhor, e parte delas girava em torno do pedido do senhor atribuir os serviços mais complicados aos negros africanos. Eles devem usar esse documento como base para pensar as reivindicações de seus personagens. Após a carta ser entregue, os personagens vão receber o sinal positivo do novo senhor, assim retornando ao engenho. É aí que se inicia a parte final da narrativa.

O clímax da narrativa será quando os personagens dos jogadores retornarem ao engenho. Eles vão perceber que foram enganados pelo senhor e vão receber o castigo cabível pela fuga temporária. Os personagens dos jogadores perceberão que a vida no engenho não vai ser a mesma agora que ele está sob o comando do filho, e eles terão de escolher qual será a postura dos personagens diante de tal realidade. Com base em toda a narrativa e nas informações que receberam do professor/narrador, eles vão poder escolher a postura a ser tomada. Os jogadores podem escolher aceitar a atual condição e buscar novas formas de negociar uma condição melhor de vida. Neste caso será questionado aos jogadores quais seriam os métodos que eles iam adotar para tentar conseguir uma condição melhor. Ou eles podem tentar optar pelo conflito e aqui será mostrada a questão da “fuga de rompimento”, da

qual Silva trabalha no quarto capítulo. Esta se refere à situação em que o escravo procura fugir para romper completamente com o sistema escravista. Tal rompimento poderá ser feito com ou sem a ajuda dos africanos do engenho. Cabe ressaltar que, caso tentem fazer sozinhos, vai ser mais difícil. Após a escolha ter sido tomada, será narrado pelo professor/narrador um breve epílogo de como foi o restante da vida dos personagens dos jogadores com base na escolha que eles fizeram. Caso tenham optado por ficar e negociar, eles vão ouvir a história de como os personagens deles gradualmente foram conseguindo se encaixar novamente na estrutura de poder anterior, na medida em que o novo senhor foi aprendendo a dinâmica do negócio e percebeu que era mais fácil estabelecer um equilíbrio dessa forma, mas a vida deles nunca será a mesma como era antes da morte do antigo senhor. A opção do rompimento terá duas consequências: caso tentem fazer a fuga sozinhos, eles vão ter grandes chances de serem mortos no processo, pois não conseguirão fazer frente ao poder estabelecido, e se sobreviverem vão viver à margem da sociedade sempre com o risco de serem capturados novamente. Se realizarem uma aliança com os africanos, a fuga será bem-sucedida e um pequeno quilombo será formado, mas logo os dois grupos vão entrar em conflito e vão se separar, e mais uma vez os personagens vivendo na margem e com o risco da captura. Independente do caminho a ser seguido, a vida dos personagens será difícil, evidenciando a opressão presente em tal sistema.

CAPÍTULO 3: ROLANDO OS DADOS

Um jogo de RPG costuma ser regido por um conjunto de *regras* que podem variar de acordo com o gosto do narrador e dos jogadores. Esses conjuntos de regras também podem ser chamados de “sistema” e visam estabelecer como se dará a criação dos personagens, os tipos de dados que serão rolados durante o jogo³, as ações que os personagens podem executar, etc. Existem diversos conjuntos de regras circulando no mercado, costumam vir no formato de livros que as descrevem juntamente com algum cenário onde o jogo se passa, como é o caso da fantasia medieval presente em *Dungeons and Dragons*⁴. Os livros de *D&D* trazem regras específicas para cenários de fantasia medieval, onde personagens usam feitiços e combatem dragões. Existem também conjuntos de regras que podem se adaptar a qualquer tipo de cenário, e é um desses que fiz uso para realizar a presente pesquisa. O conjunto de regras escolhido é intitulado como *Unbelievably Simple Roleplaying*⁵, ou apenas *USR*. Tal conjunto de regras foi desenvolvido pelo britânico Scott Malthouse, sendo disponibilizado gratuitamente para o público na internet. O principal objetivo do sistema é possibilitar a execução de qualquer tipo de narrativa de RPG da forma mais simples possível.

O jogo foi realizado com três alunos matriculados no ensino médio da rede pública de Juiz de Fora. A escolha de alunos em tal fase escolar justifica-se pela capacidade que eles já possuem na compreensão das relações de causalidade dos fatos históricos (PRATS, 2006, p. 215). Eu me posicionei como narrador e os alunos como jogadores. Dois deles têm quinze anos de idade e cursam o primeiro ano do ensino médio, e serão chamados aqui de Marcos e Pedro⁶. O terceiro jogador, de dezesseis anos de idade, está cursando o segundo ano do ensino médio, e será chamado de João. O jogo foi realizado no período da tarde na casa de um dos alunos. A ideia era de que o jogo ocorresse da forma mais descontraída e lúdica possível. Todos eles já tiveram experiências pontuais com jogos de RPG, mas não sabiam qual seria a temática do jogo que jogaríamos. Nós quatro nos sentamos ao redor de uma mesa e, em seguida, eu os expliquei as *regras* do sistema, ao contextualizar o cenário a partir do qual transcorreria a narrativa do jogo: este se passaria na Bahia dos fins do século XVIII. Outra

³ O narrador pode requisitar que o jogador faça uma rolagem de dados para definir se a ação proposta por seu personagem teve sucesso ou não.

⁴ RPG de fantasia medieval criado por Gary Gygax e Dave Arneson em 1974.

⁵ Maiores informações a respeito podem ser consultadas na página *TROLLISH DELVER GAMES*. Disponível em: <https://trollishdelvergames.weebly.com/usr-system.html>. Capturado em: 26/05/18.

⁶ O nome dos alunos serão fictícios em respeito ao anonimato de suas identidades.

regra do jogo envolvia a criação dos personagens: estes deveriam ser escravos que trabalhavam em um engenho. Além dos personagens dos jogadores é importante ressaltar que houve outros personagens presentes na narrativa, estes interpretados pelo narrador, como é o caso do feitor, dos africanos, do senhor, do crioulo forro, dentre outros.

As regras foram facilmente compreendidas e logo eles se puseram a tecer seus personagens. Inicialmente os jogadores tiveram dificuldades em imaginar sozinhos como viriam a ser os seus personagens. Foi lançada por mim, narrador, algumas provocações para que eles pudessem imaginar como poderia ser um escravo daquele período. Para provocá-los na construção dos personagens, inicialmente mostrei a capa do livro “Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista”, de Reis e Silva (1989), e os requisitei a atentarem o olhar para o desenho da capa e o título, fazendo o questionamento sobre o que os termos “negociação” e “conflito” remetiam a eles sobre aquele contexto da escravidão. Tais respostas foram obtidas:

Marcos: Conflito... eles iriam se revolucionar assim, formar um grupo pra criar os quilombos que seria o grupo de refugio deles. Alguns fugiriam de seus campos, dos seus senhores, pra ir pro quilombo. Acho que esse conflito foi a maior conquista dos negros sob a escravidão.

Marcos: Além deles tentarem se unir no quilombo, eles tinham que ter uma negociação também entre eles. Pra não entrar em conflito entre eles mesmos e acabar se separando, aí cada um ser pego e ser morto. Acho que essa seria a negociação

Pedro: Uma negociação com os chefes [se referindo aos senhores] deles. Fazer todo aquele serviço escravo em que os escravos negociavam com os chefes deles pra tipo... parar de fazer aquilo que eles mandavam fazer. Pra poder fugir pros quilombos.

Os alunos empreenderam o esforço de desvendar os significados da negociação e do conflito para os escravos daquele período. Eles conseguiram enxergar que o conflito se tratava de um enfrentamento mais aberto com aquele sistema, mas apresentaram dificuldades em definir o conceito de negociação. Timidamente eles consideraram a possibilidade da negociação se fazer presente na relação senhor/escravo, mas no geral a ideia do conflito se fez mais forte. Talvez essa dificuldade possa ter surgido devido à concepção que tais alunos obtiveram por meio da narrativa histórica hegemônica que pauta as relações entre senhor e escravos apenas pelo viés do conflito.

A partir desse cenário compreensivo, busquei provocá-los, ao mobilizar outras compreensões históricas acerca da temática da escravidão. Assim, passei a explicá-los como a

área da História trata um mesmo tema sob perspectivas diversas, como é o caso da escravidão, onde alguns autores trabalharam com uma noção que contemplava mais o lado do conflito, lançando um olhar menor para o aspecto da negociação. A ideia foi de mostrar aos alunos que o livro que eles viram tinha uma perspectiva que procurava lançar o olhar para ambas as formas de resistência, tanto o conflito como a negociação, e eles pareceram compreender melhor a existência do aspecto da negociação naquele sistema.

Ainda no contexto de criação dos personagens, eu os apresentei uma das visões proposta por Reis e Silva, que é a da diferenciação que existia entre o escravo africano e o crioulo. Provoquei os jogadores, perguntando a eles quais seriam as implicações de ser um africano ou crioulo, e como tais diferenciações regeriam relações de conflito e negociação. Eles responderam:

Marcos: Acho que quem nasceu aqui [referindo-se ao crioulo]. Acho que teve mais chances. Porque tiveram a oportunidade de praticamente aprender os dois idiomas. Ele aprendeu tanto a cultura de lá [África], mas já nasceu sendo escravizado aqui. Então acho que ele teria uma chance de conviver mais com os portugueses. Teriam uma chance maior de ter um diálogo com os seus senhores.

Pedro: Na minha opinião, ambos têm... Pra falar a verdade, os africanos e os que nasceram aqui eram escravos. Isso é fato. Tipo, os daqui tinham mais chance mesmo, como o Marcos tinha falado. Porque eles tinham um entrosamento com os chefes [se referindo aos senhores]. Os de lá [Se referindo a África] seria mais difícil de “coisar” aqui, eles nem sabiam falar a língua portuguesa.

No início do jogo, descrevi como era a vida cotidiana dos personagens, com o trabalho árduo no engenho e a interação com as demais pessoas que viviam naquele local, como o feitor, os africanos e o senhor, personagens estes que também compunham a narrativa do jogo. Outro personagem que chamou a atenção dos jogadores foi um crioulo forro que também trabalhava com os personagens dos jogadores. Foi questionado sobre o que eles achavam daquela situação, relacionada à existência de um crioulo forro. Os jogadores mobilizaram algumas concepções interessantes, como:

Pedro: Mas ele trabalhava que nem a gente escravo ou era livre? O cara trabalhava de boa, sem esforço? Assim, sem esforço, entre aspas, né?

João: Acho que pelo menos ele recebia.

Marcos: Acho que por falta de emprego, como ele já tinha comprado a liberdade, ele pode ter ficado com medo de sair e outras fazendas escravizarem ele. Aí ele já pode ter procurado trabalho assalariado nessa mesma fazenda onde ele comprou a liberdade. Foi a falta de oportunidade.

A natureza daquele crioulo forro gerou debate entre eles. João alegou que tinha estudado isso na escola, e que era difícil para o liberto conseguir alguma ocupação, sendo, às vezes, melhor ele se manter no seu trabalho antigo. Os demais concordaram. Todos compreenderam que a situação dos negros era delicada naquele sistema.

A partir destas provocações, os jogadores iniciaram o processo de criação dos personagens. Cabe destacar que a construção dos personagens nos jogos de RPG, geralmente, se faz a partir de uma ficha, que é construída por cada jogador. Em tal ficha constam os dados do personagem, bem como as habilidades que ele possui. No Anexo I estão as fotocópias das fichas dos jogadores. O processo de criação dos personagens foi longo, momento em que os três jogadores criaram as histórias de seus personagens em conjunto e com o meu apoio, enquanto narrador, que sempre apresentava algumas provocações e elementos para compor o cenário a partir do qual a narrativa se passaria.

Foi estabelecido por mim que eles deveriam criar personagens nascidos no Brasil. Os jogadores se animaram com a perspectiva de que seus personagens seriam crioulos, e passaram discutir como teria sido suas vidas dentro daquele sistema. Todos decidiram e concordaram que seus personagens seriam irmãos. Marcos alegou que seu personagem, desde criança, sempre trabalhou no corte de cana, sem conhecer muito outras coisas da vida, e o Pedro fez questão de ressaltar que o trabalho infantil era algo extremamente comum naquele período. Ele continuou explicando que seu personagem não gostava daquela vida e sempre tentava fugir, mas acabava sendo capturado e punido. Ao ser questionado por mim se o personagem aceitava esse tipo de tratamento, ele respondeu:

Marcos: Ele tentava negociar com seus senhores. Mas como ele era muito novo, ele não conseguia muito bem. Ele tentava conseguir um ajudante pra ajudar carregar a cana que era muito pesada. Ter acesso a mais ferramentas pra ajudar mais ele, não só o cutelo pra cortar. Ter alguma coisa com rodas pra aliviar o fardo dele. Tentar ter uma alimentação melhor. Não ficar muito espremido na senzala, que talvez era muito apertada.

Narrador: Mas se o seu personagem ficar fugindo toda hora, ele não vai ganhar nada disso não.

Marcos: Exatamente por esse motivo dele não ser atendido é que ele tentava fugir. Pra ver se a vida dele ficava melhor sozinho, sem depender de ninguém. Mas nessa de não conseguir fugir é que ele era apanhado sempre.

Ainda no processo de criação dos personagens, Marcos colocou na ficha de seu personagem que, devido ao trabalho com o corte da cana desde muito jovem, ele tornou-se habilidoso em tal trabalho. Ele nomeou o seu personagem como Mateu, e o descreveu como um jovem de dezessete anos com os dentes extremamente bonitos, sendo um sujeito carismático que usava a persuasão como sua maior arma. Concordamos que o personagem dele não ficou muito tempo na fazenda de origem, o senhor logo o vendeu por não conseguir lidar com as constantes tentativas de fuga. Propus que um fazendeiro, chamado Bonifácio, havia se interessado por ele devido à sua habilidade com o corte de cana e Mateu conseguiu convencer o novo senhor de também comprar os seus dois outros irmãos personagens dos outros dois jogadores.

Os personagens eram irmãos, mas foram separados ainda muito jovens, cada qual indo para uma fazenda da região. Foi Mateu, usando a lãbia como instrumento de resistência, que conseguiu convencer o seu novo senhor de comprar os seus irmãos também, alegando que juntos eles poderiam trabalhar melhor. O senhor percebeu que cada um dos irmãos possuía uma habilidade de ofício que poderia ajudar a aumentar a produtividade do seu engenho, e assim acolheu os três, juntamente com alguns escravos africanos. Mateu, personagem do Marcos, era talentoso no corte de cana; Bartolomeu, personagem do Pedro, era bom com o manuseio do engenho; e Zaqueu, personagem do João, era bom com o uso da fornalha. Os jogadores, por serem crioulos e possuírem habilidades de interesse do senhor, conseguiram se alçar a uma posição superior dentro do engenho, se colocando acima dos africanos.

Inicialmente os jogadores criaram personagens que manifestavam mais relações de resistência pautadas no conflito direto e nas tentativas de fuga. Ao serem questionados por mim se os seus personagens suportariam tantos confrontamentos diretos, eles alegaram que não, e passaram a imaginar alternativas que eles buscariam naquela situação. Foi aí que Marcos alegou que Mateu seria um personagem carismático que sempre tentava usar as palavras como forma de melhor se colocar naquela sociedade, deixando a fuga como segunda opção. Bartolomeu, personagem do Pedro, era mais tímido, e costumava usar suas habilidades de enganação como forma de resistência mais sutil. Pedro alegou que seu personagem fazia “corpo mole” nos trabalhos e mentia para seus senhores em algumas ocasiões. Mas, assim como Mateu, o personagem Bartolomeu também fugia quando se encontrava em situações muito ruins. Zaqueu, personagem do João, era o mais velho dos três irmãos, e por conta disso ele se julgou o mais sábio deles. Zaqueu nunca tentou fugir e concentrava-se em aprimorar suas habilidades e melhor servir ao senhor. A postura complacente do personagem do João se traduziu numa forma de resistência sutil, já que ele alegou que um escravo que trabalhava

bem e era respeitoso, teria melhores chances de se adaptar na situação daquele período. Os jogadores também trouxeram a concepção de que o alcoolismo era uma forma que os escravos poderiam encontrar de suportar o fardo do trabalho forçado. O personagem do João colocou em sua ficha que ele possuía a habilidade de produzir cachaça, e a distribuía escondido para os demais escravos. Pedro fez questão de colocar em sua ficha que o seu personagem era alcoólatra.

Durante o processo conjunto de criação de personagens, os jogadores puderam colocar para si e para os outros as suas concepções sobre o escravo e suas dinâmicas dentro daquela sociedade. Em um momento inicial eles adotaram uma narrativa histórica hegemônica que colocava a resistência escrava apenas no eixo do conflito. Para eles, a própria negociação se colocava dentro do conflito, onde escravos negociavam para manter a coesão dentro do quilombo para conseguirem fazer frente aos seus antagonistas brancos.

Os jogadores também tiveram contato com as concepções propostas pela obra de Reis e Silva, e as compreenderam. Com base nisso eles criaram personagens que resistiam das mais variadas formas. Eles viram lógica na ideia de que o conflito não era o único caminho de resistência. Os alunos enxergaram o escravo daquele período como um sujeito com subjetividades. Mas todos eles deixaram a marca bem forte de que aquele sistema era extremamente opressivo com os negros, principalmente por parte de Marcos e Pedro que tinham a fuga de seus personagens como uma possibilidade constante caso a negociação não fosse possível. A assertiva de ter a fuga de seus personagens sempre como possibilidade pode ter surgido de concepções pessoais desses jogadores, eles sabiam que tratava-se de uma narrativa ficcional, e queriam ver a liberdade de seus personagens. Mas em nenhum momento, após serem expostos à visão de Reis e Silva, eles perderam de vista que a negociação era uma tática presente para aqueles escravizados. Marcos e Pedro apenas adotaram o rompimento e a fuga como alternativa para seus personagens caso a negociação falhasse, enquanto João preferiu sempre manter-se no viés da negociação, mesmo quando essa falhava.

Com os personagens criados, demos início ao jogo. Os três irmãos haviam recentemente se unido no engenho do senhor Bonifácio, onde eram mão de obra escrava. Devido ao bom comportamento e trabalho, os jogadores haviam conseguido algumas pequenas conquistas dentro do engenho, como a possibilidade de dormir em choupanas fora da senzala, e um pedaço de terra destinada ao cultivo de mandioca. Os africanos, em contrapartida, enfrentavam uma situação mais complicada, não possuindo nenhum pedaço de terra e sendo confinados nas senzalas. Eles logo se animaram com a perspectiva de poder

cultivar e vender sua produção de mandioca. Ao serem questionados sobre como seria a relação de seus personagens com os africanos do engenho, eles alegaram:

Pedro: Eu acho que a gente tinha uma maior interação um com o outro.

João: Acho que era neutra.

Marcos: Acho que na primeira vista ficou meio que estranhando um com o outro, mas com o tempo eles ganharam intimidade com os irmãos.

João: Eu tinha experiência com as máquinas [se referindo aos instrumentos do engenho], e eu fui ensinando eles [se referindo aos africanos].

Marcos: E como eu era bom de papo, já fui fazendo novas amizades. Já tinha amizade com quase todos.

A partir do que os jogadores apresentaram, busquei provocá-los a novas leituras, explicando que algumas concepções historiográficas traziam uma visão que enxergava essa relação entre o africano e o crioulo como problemáticas devido às diferenças culturais, linguísticas, religiosas e etc. Também foi argumentado que os africanos não estavam muito contentes em estarem confinados na senzala enquanto os personagens dos jogadores dormiam em choupanas e possuíam terra para cultivo próprio.

Narrador: Vocês acham que os africanos estavam satisfeitos com essa situação?

Marcos: Tava nada...

João: Aceitar, eles não estavam aceitando a gente. Mas a gente tinha que continuar trabalhando para o senhor, se a gente não fizer o que o senhor manda, acabaríamos na mesma situação que eles.

Os jogadores argumentaram que não havia muito o que ser feito. Aceitaram a posição de superioridade de seus personagens e se aproveitaram dela para buscar uma melhor sobrevivência dentro daquele engenho. Eles logo passaram a cogitar a possibilidade de seus personagens venderem a produção de mandioca para poderem comprar uma alforria, como havia feito o personagem crioulo forro que trabalhava com eles na fazenda.

Em dado momento da narrativa, indiquei que os personagens dos jogadores e os demais escravos foram reunidos pelo feitor do engenho para poder receber ordens do senhor Bonifácio. Ele alegou que iria até Salvador para tratar de negócios e recepcionar seu filho que voltava da Europa. Enquanto o senhor estivesse fora, os escravos deveriam encher uma canoa

com açúcar, e também deveriam pescar alguns peixes para serem servidos na recepção do filho, tudo isso devendo ser feito até o início da noite. O senhor também falou que os personagens dos jogadores poderiam colocar a mandioca deles junto com o açúcar para ser vendidos na cidade. Os jogadores prontamente se animaram com a possibilidade de venderem seu produto e juntarem algum dinheiro para a possível futura compra de alforria. O senhor foi até a cidade, e os escravos iniciaram seus trabalhos.

Os alunos logo se puseram a interpretar seus personagens dentro daquela dinâmica de trabalho. A perspectiva de vender a mandioca foi tão grande que eles simplesmente deixaram de lado as duas outras tarefas que foram impostas pelo senhor do engenho. Os africanos focaram seus trabalhos no corte da cana e no preparo do açúcar, mas sozinhos eles não iriam ser capazes de encher a canoa.

A ideia central nessa parte da narrativa foi de sobrecarregar os jogadores com os trabalhos a serem realizados. Existiam três tarefas a serem cumpridas: produzir o açúcar e carregar a canoa, pescar os peixes para a recepção do filho do senhor e, se sobrasse tempo, eles também poderiam carregar a canoa com a produção de mandioca. Só havia tempo para que duas dessas tarefas fossem cumpridas, e os jogadores focaram em coletar a mandioca enquanto os africanos colhiam a cana e produziam o açúcar. O fim da tarde foi se aproximando e nenhum dos trabalhos haviam sido concluídos ainda, isso fez com que os ânimos dos escravos se exaltassem. Os africanos confrontaram os personagens dos jogadores, alegando que eles estavam deixando o corte da cana de lado para poder ficar coletando mandioca, sendo que a prioridade era de carregar a canoa de açúcar para o senhor. Os alunos estavam imersos dentro da narrativa:

Narrador [interpretando um dos africanos]: O que vocês pensam que estão fazendo?!

Pedro [Interpretando Bartolomeu]: Tô fazendo meu serviço, cara!

Narrador [interpretando um dos africanos]: Seu serviço não é ficar moendo essas mandiocas o dia inteiro enquanto o trabalho na fazenda tá atrasado!

Pedro [interpretando Bartolomeu]: Mas o direito é meu de vender essa mandioca. O chefe [se referindo ao senhor] que falou que eu posso. EU posso, cara. Você não pode nada.

Marcos tentou fazer com que seu personagem Mateu apaziguasse os ânimos, mas não obteve sucesso. Logo iniciou-se uma briga entre os personagens crioulos dos jogadores e os africanos. No RPG, como em qualquer outra história fictícia, o que torna cativante a narrativa

são os conflitos com os quais os personagens se deparam. Nesta parte do jogo estavam todos imersos e interpretando seus personagens. Durante toda a narrativa os alunos perceberam que existiam concepções historiográficas que enxergam o antagonismo presente entre os crioulos e os africanos, eles compreenderam isso, mas preferiram aderir a uma concepção própria em que seus personagens crioulos tratavam os africanos com indiferença, ou que tentavam uma aproximação pacífica. Nesta parte da narrativa eles abandonaram ambas as abordagens, e colocaram-se em confronto direto com os africanos. A briga foi encerrada pelo feitor, e todos os escravos foram castigados e trancados juntos na senzala.

Com seus personagens castigados e confinados juntos com os demais escravos, os jogadores refletiram sobre as atitudes tomadas e chegaram à conclusão de que aquela confusão toda havia sido causada pela atitude dos personagens deles de quererem tanto vender a mandioca. Eles desculparam-se com os africanos e começaram a pensar em uma forma de resolver a situação:

João [interpretando Zaqueu falando para os demais escravos dentro da senzala]: Eu sei que a gente fez tudo errado, mas vamos tentar pelo menos conseguir os peixes para o filho do senhor, caso ele venha.

Marcos [interpretando Mateu]: É isso aí!

Narrador [interpretando um dos africanos]: Mas a gente tá preso aqui na senzala, como vamos sair daqui?

Pedro [interpretando Bartolomeu]: Quebra as corrente, ué. [risos]

João: Já que meu personagem é inteligente, vou ver se tem alguma maneira da gente sair!

Neste momento foi chamada a atenção dos alunos para o que os seus personagens estavam tentando fazer. Eles perceberam que estavam planejando uma fuga, não para romper com aquele sistema, mas sim para melhor se adaptarem a ele, buscando pescar os peixes para agradar ao senhor. A percepção de tal situação surpreendeu os alunos, e eles compreenderam que as ações dos sujeitos escravizados poderiam ser subjetivas e se dar de acordo com contextos específicos. Eles poderiam optar pela fuga de seus personagens naquele momento, mas escolheram ficar:

Marcos: Acho melhor ficar na fazenda. Tipo, a gente [se referindo aos personagens dos alunos] tá começando a ganhar espaço agora dentro da fazenda. Tá começando a ter uns “privilegiozinhos”. Talvez a gente pode até aumentar pra conseguir um dinheirinho e comprar a liberdade. Acho que isso [se referindo à fuga] vai atrapalhar muito nossa vida. A gente tá novo ainda, onde vamos conseguir um pedacinho de terra de novo? Somos crioulos perdidos na vida, sem nada. Ficar na fazenda é a melhor opção.

Os personagens conseguiram convencer o feitor de deixá-los saírem para pescar os peixes. Eles fizeram isso e retornaram à senzala para dormir e aguardar o retorno do senhor, mas isso não aconteceu. Bonifácio sofreu um infarto e morreu enquanto tratava de seus negócios em Salvador. A expectativa de reencontrar o filho foi demais para o coração do velho senhor. Os jogadores se desesperaram com a ideia de que o filho de Bonifácio assumiria o engenho. Segundo eles, o jovem senhor não saberia lidar com os escravos. O filho chama-se Dimas.

Os temores dos jogadores confirmaram-se. Dimas chegou ao engenho e puniu novamente os escravos pela briga que eles tiveram, e por não terem cumprido as tarefas que foram estabelecidas. As punições foram graves. Os personagens dos jogadores foram obrigados a destruírem as choupanas onde eles viviam e a queimar os campos onde eles plantavam mandioca. Os alunos ficaram indignados com o novo senhor de seus personagens, e decidiram que era melhor optar pela fuga. Nesta parte da narrativa, fiz nova intervenção, explicando aos alunos dois conceitos presentes na obra de Reis e Silva (1989) “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista”, que são as noções de *fuga de rompimento* e a *fuga de reivindicação*. Os jogadores gostaram da ideia de uma fuga para reivindicar aqueles “benefícios” que eles haviam perdido. Os personagens dos jogadores fugiram, mas foi uma fuga complicada, com um deles sendo ferido no processo. Os personagens esconderam-se em uma mata e aguardaram até que o engenho começasse a apresentar problemas devido à ausência do trabalho deles. Os africanos que ficaram não sabiam operar direito o engenho e a mão de obra estava escassa para realizar o corte da cana. Neste momento da narrativa, foi entregue a cada um dos jogadores uma cópia do “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantado”⁷, uma carta que foi escrita por escravos baianos fugitivos em 1789. Tal carta continha reivindicações para que os escravos pudessem voltar ao engenho

Os alunos mostraram profundo interesse pelo documento histórico. Foi requisitado que eles fizessem a leitura, grifando com a caneta as palavras que não fossem compreendidas. Após isso, a leitura foi feita em conjunto, e foi explicado o contexto daquele documento, de como ele havia sido estudo por João José Reis e Eduardo Silva. Ao serem questionados sobre o que acharam do documento, os alunos responderam:

⁷ A carta está no primeiro apêndice do livro “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista” (p. 123-124)

Marcos: Parece uma coisa tão do passado, mas tão presente. Como eles dizem no começo da carta, “queremos paz e não guerra”. Eles poderiam fugir pra qualquer lugar, mas queriam condições melhor de trabalho. A fazenda não funcionaria da mesma forma que antes. Eles só queriam um modo de trabalhar, mesmo não assalariado. Só queriam continuar produzindo, só que de uma forma melhor. Foi algo totalmente diferente do que eu já tinha aprendido.

Narrador: Por que você acha que isso tem a ver com o presente?

Marcos: Nem parece que foi há tanto tempo. Hoje as condições de trabalho em alguns lugares são tão parecidas com isso, só que são assalariados. Eles recebem salário, mas as condições de trabalho são quase a mesma.

Pedro: Nem parece que foi feito há quase 200 anos atrás. É algo histórico, inesquecível. É uma experiencia. Os escravos queriam ter os direitos deles, entre aspas. O chefe [se referindo aos senhores] não deixava, e aí os escravos fugiram pra ver se ele ia dar falta de alguma coisa. Ele fala aqui, tipo, deles trabalharem só de segunda à sexta. Dele tirar o dia santo.

Narrador: O que essas concepções trazem de novo pra vocês? De diferença daquilo que vocês aprenderam na escola.

Marcos: Eu não sabia que um escravo poderia ter a capacidade de fugir e escrever uma carta pro seu senhor pedindo pra voltar! Eu pensava que o escravo ia querer fugir pra algum lugar até morrer, só. Nunca pensei que ele ia fugir e pedir pra voltar pra ser escravo de novo.

A discussão sobre o documento foi mantida durante alguns minutos. A conversa com os alunos visava explicar como se produzia a história e o contato direto com o documento permitiu que eles compreendessem como João José Reis e Eduardo Silva haviam chegado a tal visão que concebia o escravo como um sujeito histórico que procurava adaptar-se da melhor maneira possível em um sistema opressivo. Após tal conversa, a proposta foi a de que os alunos pensassem em uma carta que seus personagens escreveriam para seu novo senhor, requisitando que eles pudessem retornar ao engenho. Os alunos pediram para escrever uma carta fisicamente, e ficaram um longo período discutindo entre eles quais seriam as reivindicações que seriam colocadas nesta carta, e também a compararam com a verdadeira carta escrita pelos escravos em 1789. O “documento” escrito pelos jogadores está no Anexo II. Segue sua transcrição:

Caro doutor Dimas, reivindicamos que o senhor nos dê novas terras para plantarmos nossos suprimentos sem pedirmos sua permissão. Pedimos que o senhor nos deixe dormir fora das senzalas, e nos dê quartos com melhor comodidade. Pedimos igualdade nas condições de trabalhos. Tanto para os seus Pretos-Minas quanto para nós, Crioulos. Reivindicamos a quantidade de

cana-de-açúcar que precisa ser cortada e moída para comércio, queremos que diminua a quantidade que precisa ser posta nas canoas e barcos. Queremos poder escolher nossos feitores em igualdade a nossas condições. Nós fugimos não porque queremos não voltar mais, mas sim queremos trabalhar em melhores condições, pois fomos bons servos ao senhor Bonifácio.

Os alunos estavam completamente imersos no jogo e, cheio de expectativas, entregaram a carta para o novo senhor. Suas expectativas não se cumpriram e eles ficaram extremamente frustrados. Em um primeiro momento, o novo senhor recebeu a carta dos personagens e aceitou as reivindicações. Quando os personagens retornaram, foram duramente punidos. Os alunos protestaram e logo começaram a bolar uma segunda fuga, desta vez de rompimento. Eles dividiram-se em dois grupos: Mateu, personagem de Marcos, e Bartolomeu, personagem de Pedro, decidiram que iriam fugir sozinhos. Zaqueu, personagem de João, achou melhor separar-se de seus irmãos e fugir junto com os africanos. Mateu conseguiu fugir com sucesso, mas Bartolomeu morreu no processo. O segundo grupo conseguiu fugir sem maiores problemas.

Zaqueu e os africanos formaram um pequeno quilombo, mas logo surgiram desavenças, e o personagem crioulo foi expulso. Ele reencontrou-se com seu irmão Mateu, e juntos eles passaram a levar uma vida dura como fugitivos nas margens daquela sociedade escravista. Os alunos estavam frustrados com o desfecho da narrativa, e foi explicado para eles que naquela sociedade, dificilmente a história de uma pessoa escravizada viria a ter um final feliz

CONCLUSÃO

O jogo teve duração de cinco horas, e ao fim dele os alunos requisitaram uma continuação, pois estavam completamente imersos na narrativa conjunta da qual eles participaram e criaram. Com tal postura por parte dos alunos, foi possível constatar que o RPG se converteu em uma potente ferramenta de ensino. O aprendizado e o lúdico tornaram-se a mesma coisa. Ao longo do jogo eles puderam evidenciar para si mesmos e para os outros as suas concepções sobre a escravidão, podendo ressignificá-las e conhecer a visão proposta pelos autores da obra “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista” (REIS; SILVA, 1989).

O estudo de temas distantes da realidade do aluno se mostra como um problema para os docentes de História. É difícil superar a barreira temporal de determinados acontecimentos ao longo da história, como é o caso do período escravagista no Brasil. O RPG foi a ferramenta que despertou o interesse por meio da empatia histórica, tornando menor essa barreira temporal. Ao terem contato com uma narrativa histórica escrita por historiadores, os alunos puderam delinear aquele passado distante, e com base nela puderam imergir em uma narrativa fictícia que buscou os aproximar daquele período. Os jogadores tinham ciência da dimensão fictícia do jogo, mas não perdiam de vista a dimensão científica da narrativa histórica ao qual eram apresentados.

Os alunos foram levados a questionar o modo como se dá a produção da história e das variadas visões que um “fato” histórico pode vir a ter. A participação do jogo não foi apenas passiva, eles foram instigados a ter contato com a fonte histórica e a produzir suas próprias interpretações. Os jogadores puderam perceber a existência de um escravo que se constituía como sujeito histórico, dotado de subjetividade e que buscava a melhor maneira de resistir e sobreviver dentro daquele sistema em que a opressão era a tônica constante.

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, R. M. A. “A historiografia brasileira da escravidão entre os anos 1970 e 1980: escrita, contexto e instituição”. *Fênix* (UFU. Online), v. 14, p. 01-18, 2017.
- COSTA, M. A. F.. *Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017. v. 1. 125p.
- FAIRCHILD, T. M. *O discurso de escolarização do RPG*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LARA, S. H. “Escravidão No Brasil: um Balanço Historiográfico”. *LPH - Revista Brasileira de História*, v. 3, n.1, p. 215-244, 1992.
- MONTEIRO, A. M. “Narrativa e narradores no ensino de História”. In: MONTEIRO, A. M., GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M de S. (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), 2007. p. 119-135.
- REIS, J. J. ; SILVA, E. *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SCHMIT, W. L. ; MARTINS, J. B. “RPG e Vigotski: perspectivas para a prática pedagógica”. In: X EDUCERE Congresso Nacional de Educação e I SIRSSE Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação, 2011, Curitiba. *Anais do ... Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2011.
- SEFFNER, F. “Leitura e escrita na história”. In: NEVES, I. et al (Org.). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 4 ed. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2001. p. 107-119.
- PRATS, J. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. *Revista Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

ANEXOS

Anexo I – Fichas dos personagens

<p>Nome: ^{Zaqueu} Carminado ⁺⁵ HP: 15 ¹⁵</p> <p>Ação: 6 int: 10 ego: 8</p> <p>Especialidades: engenheiro Fornoalheiro +2 Ealencador do castelo +2 Percepção +2</p>	<p>Nome: Bartolomeu +20 PV: 4</p> <p>Ação: 10 int: 8 CGC: 6</p> <p>Engenheiro Especialidades: manuseio de engenho Resistência engenharia</p> <p>Rejeito circulatório</p>
<p>Nome: Moisés; 17 PV: 9</p> <p>Ação: 8 int: 6 Ego: 10</p> <p>Especialidades: Corte de cana Percepção Resistência</p>	

Anexo II – Carta escrita pelos jogadores

17/06/1789

1789

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Caro doutor D. N. S. Reindicamos
que o senhor nos dê novas Terras para
plantarmos nossos supimentos sem pedirmos
sua permissão,

Pedimos ~~que~~ que o senhor nos dê dormir
hora das senzalas, e nos dê quartos com melhor
comodidade, ~~casas~~.

pedimos igualdade nas condições de Trabalho
tanto para os seus Pedras-Minas quanto para
nos, crioulos,

Reindicamos a quantidade de cana-de-açúcar
que precisa ser colhida e ~~de~~ moída para
~~o~~ comércio, queremos que diminua a
quantidade que precisa ser posta nos canoas
e barcos,

queremos poder escolher nossos feitores
em igualdade a mesmas condições.

Nós fugimos não porque queremos não voltar
mais, mas sim queremos Trabalho em melhores
condições, pois fomos bons servos ao senhor
Don. F. S.