



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO
SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA
ATRAVÉS DO ROLE PLAYING GAME

FORTALEZA

2014

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

**NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO
SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA
ATRAVÉS DO ROLE PLAYING GAME**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- R613n Rodrigues, Joycimara de Moraes.
Narração e imaginação : a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do role playing game / Joycimara de Moraes Rodrigues. – 2014.
118 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profª. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa.
- 1.Jogos de fantasia. 2.Identidades virtuais. 3.Ambientes virtuais compartilhados. 4.Negros – Identidade racial. 5.Cultura afro-brasileira. 6.Brasil – Civilização – Influências africanas. I. Título.

CDD 793.932

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

NARRAÇÃO E IMAGINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO
SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASIELIRA ATRAVÉS
DO ROLE PLAYING GAME.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

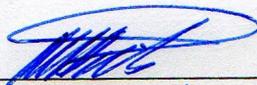
Aprovada em: 31 / 07 / 2014

BANCA EXAMINADORA



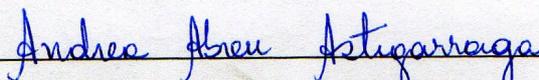
Prof.ª Dr.ª Fátima Vasconcelos (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Andrea Abreu Astigarraga

Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

Para o meu avô Antônio Rodrigues Pereira (*in memoriam*), por ter sido muito mais que um avô, por ter sido meu Papai Tôm.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças de continuar com este trabalho, mesmo quando o cansaço e o desânimo batiam a porta.

A minha mãe Ceição, por compreender a minha ausência e sempre orar para que tudo desse certo para mim.

A meu pai Jefferson (*in memoriam*), por todo amor que eu sei que teve por mim.

A minha amada tia Gilvanete, por sempre ter uma palavra de incentivo e motivação.

A minha querida sobrinha Millena, por quem me esforço para sempre servir de bom exemplo.

A minha tia Maria Ester e minhas primas Socorro e Graça, por me acolherem em Fortaleza e sempre estarem prontas para me ajudar em tudo que eu precisasse.

A minha grande amiga Rainaire, pela paciência que teve e por estar comigo nos momentos de maior angústia.

A minha amiga Tatiana, pelas broncas e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

A meu amigo Márcio, por me fazer rir quando eu mais precisava.

Aos meus amigos Jack, Amanda, Felipe, Octávio e Guilherme por me ajudarem a relaxar e me distrair quando as coisas estavam muito pesadas.

A minha orientadora, prof.^a Fátima Vasconcelos, por sua paciência e compreensão.

Ao grupo LUDICE, pelo apoio.

A Fátima Brito, por ser minha companheiras nesta aventura chamada pós-graduação.

A Nara, por ter me ajudado mesmo estando do outro lado do oceano.

A direção acadêmica do IFRN, por permitir a realização da pesquisa e contribuir para que esse projeto se tornasse realidade.

A todos os alunos do Terceiro Ano de Alimentos matutino, por embarcarem comigo nessa aventura.

Ao meu amado gatinho e companheiro Thrall, por me acordar às cinco e meia da manhã todos os dias e me manter acordada para que eu pudesse estudar.

A todos os jogadores e jogadoras de RPG, por fazer o mundo um lugar mais divertido de se viver.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender o papel do *Roleplaying Game (RPG)* como mediador do saber histórico sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira. Utilizamos as noções teóricas sobre a **cultura lúdica**, o jogo apresentado na forma do **jogo protagonizado**, os conceitos de **história** e os sujeitos como atores sociais e a **identidade** como construção cultural como norteadores de nossa pesquisa e como base para analisarmos nossa questão. A metodologia adotada foi a pesquisa do tipo intervenção, caracterizada pela pesquisa-ação pelo seu caráter colaborativo e que se adequava ao que a estrutura do RPG propõe como sistema de jogabilidade. O processo interventivo ocorreu no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN campus Currais Novos e contou com a participação de alunos da turma do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso de Alimentos do turno matutino. Os alunos foram voluntários e se tornaram jogadores de RPG, com quem procuramos recriar a diáspora africana e a chegada dos africanos cativos ao território brasileiro no cenário do jogo. Os resultados dessa pesquisa apontam que o RPG funcionou como mediador do saber histórico na medida em que proporcionou a significação dos conhecimentos adquiridos em classe através da vivência do tema, permitindo a interação com a cultura africana através dos detalhes do cotidiano abordados nas sessões e proporcionando uma aproximação empática dos jogadores com seus personagens, levando-os a refletirem sobre o impacto do silenciamento da importância dos povos africanos na história do Brasil sobre sua própria identidade. A pesquisa apontou como o tema trabalhado ainda causa estranhamento e como podemos, através de ações afirmativas, mudar os paradigmas perpetrados por uma educação ainda veladamente racista e que excluem os negros de seu processo histórico.

Palavras-chaves: História. Jogo. RPG. História e cultura africana e afro-brasileira. Identidade. Cultura lúdica.

ABSTRACT

This study aimed to understand the role of Roleplaying Game (RPG) as a mediator of historical knowledge about Africa and African culture and african-Brazilian. We use the theoretical notions about the play culture, the game presented in the form of game played, the concepts of history and subjects as social actors and cultural identity as the construction as guiding our research and as a basis for analyzing our question. The methodology adopted was to research the type intervention, characterized by action research for its collaborative nature and suited to the structure of the proposed RPG like gameplay system. The intervention process occurred at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - New Corral IFRN campus and with the participation of students in the third year of High School Technical Integrated Course Food of the morning shift. Students volunteered and became RPG players, who seek to recreate the African Diaspora and the arrival of African slaves on Brazilian territory in the scenario of the game. The results of this study indicate that the RPG has worked as a mediator of historical knowledge in that it provided the significance of the knowledge gained in class through exposure to the subject, allowing interaction with African culture through the daily details covered in the sessions and providing empathic approach of the players with their characters, causing them to reflect on the impact of silencing the importance of African peoples in the history of Brazil on its own identity. The survey showed how the theme worked still causes estrangement and how we can, through affirmative action, changing paradigms perpetrated by an even covertly racist education and that exclude blacks from its historical process.

Keywords: History. Game. RPG. History and African and african-Brazilian culture. Identity. Play culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Paisagens africanas	44
Figura 2	Tipos humanos africanos	46
Figura 3	Cabeçalho da ficha de personagem	54
Figura 4	Atributos	55
Figura 5	Lista de perícias	57
Figura 6	Lista de talentos, falhas e poderes	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Personagens e narrativas construídas pelos jogadores	50
Tabela 2	Tabela 2: Jogador/ Personagem e seus atributos	56
Tabela 3	Perícias	58
Tabela 4	Talentos, falhas, poderes e efeitos colaterais	60
Tabela 5	Sessões 1 a 5	61
Tabela 6	Adla	62
Tabela 7	Destinos	62
Tabela 8	Sessões 6 a 9	63
Tabela 9	Notas	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 “O que você vai fazer?”: conhecimento histórico, identidade e mediação a partir do <i>Roleplaying game</i>	17
1.1 “O que eu vou fazer?” Africanidade no contexto do ensino de História	19
1.2. “Me sinto mais próxima agora”: mediação e narrativas através do jogo <i>Roleplaying Game</i>	23
2 “Eu vou abrindo assim o olho devagar...”: situações de jogo e construção de narrativas	37
2.1 “Você teve o maior sacrifício pra pegar os peixes né?” Percepções sobre a África anterior à intervenção	37
2.2 “Como eu gosto da natureza, fiz ela ficar na natureza.” A criação dos personagens e a identidade cultural	41
2.3 “Os dados até que estão simpáticos comigo.” As situações de jogo e o percurso metodológico.	47
3 “Querida ser africano.”: repensando história e identidade a partir da interpretação de papéis	64
3.1 “Dá para encher a barriga?” A relação com a África antes da intervenção	65
3.2 “Se coloque no lugar do personagem”: jogando e aprendendo a História da diáspora africana	70
3.3 “Eu percebi jogando que eu não sabia nada sobre a África”: percepções pós-RPG	88
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

O *Roleplaying Game* (Jogo de Interpretação de Personagem), conhecido amplamente pela sigla *RPG*, é um tipo de jogo que mistura estratégia e interpretação. Criado em 1974 pelos americanos Dave Andersen e Gary Gygax, o *RPG* se popularizou no Brasil na década de 80 do século XX e tendo seu *boom* na década seguinte, possibilitando o surgimento de editoras especializadas no tema.

O meu primeiro contato com o *RPG* aconteceu durante minha adolescência, por meio do convite de um amigo para ir a um encontro de jogadores que aconteceria no SESC, na cidade de Mossoró onde eu residia, no ano 2000. O objetivo desse evento era divulgar o *RPG* e formar novos grupos de jogadores.

Apesar de só ter conhecido o *RPG* nessa época, meu interesse por jogos em geral não era novidade: fã de videogame, principalmente os jogos da Nintendo, me encantou a possibilidade de conhecer um jogo onde não era necessário nenhum aparelho eletrônico, fazendo uso apenas da imaginação, mas que prometia a mesma diversão. Foi durante esse evento no SESC que joguei pela primeira vez o *RPG*, através do jogo *Lobisomem: o Apocalipse*, da editora americana *White Wolf*. A partir de então, passei a integrar diversos grupos de jogadores e conhecer outros cenários e outros sistemas.

Após entrar na faculdade, comecei a ter contatos com alguns estudos que apontavam o potencial lúdico presente no *RPG*. Ao estudar o *Roleplaying Game (RPG)* como produtor de cultura já largamente vivenciada pelos jovens na contemporaneidade e que exige a integração de habilidades de comunicação, criatividade, inventividade e sociabilidade do jogador, me motivou a fazer um estudo prévio, no qual procurei conhecer suas possibilidades como recurso didático.

Meu trabalho com o tema se iniciou na especialização onde propus pesquisar a possibilidade de utilizar o *RPG* como recurso didático no ensino de História. A pesquisa intitulada *A UTILIZAÇÃO DO ROLEPLAYING GAME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA*, foi realizada com alunos do sétimo ano do ensino fundamental e Correção de Fluxo da Escola Estadual Manoel Justiniano de Melo na cidade de Mossoró. O objetivo da pesquisa foi analisar a possibilidade da utilização do jogo narrativo *Roleplaying Game* como um possível recurso didático que auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. O tema escolhido para a

aplicação do jogo foi As Cruzadas¹, conteúdo curricular das séries pesquisadas, e que estava sendo trabalhado em sala de aula.

A proposta do trabalho foi comparar os resultados obtidos pelos alunos que somente participaram das aulas regulares com aqueles que, além das aulas, também freqüentaram as sessões de *RPG*. Foram aplicadas quatro sessões entre os meses de maio e julho de 2010, com um grupo de dez alunos das turmas do sétimo ano e Correção de Fluxo. A análise dos resultados desta primeira pesquisa foi feita através da comparação das notas dos alunos que participaram das sessões e os que não participaram, e também foi levada em consideração a participação dos alunos nas aulas e percebeu-se que os alunos envolvidos nas sessões de *RPG* tiveram uma melhor apreensão do conteúdo estudado percebida através de sua maior participação nas aulas após a experiência, opinando, questionando ou respondendo questionamentos feitos pela professora, bem como a melhora de suas notas em comparação aos demais que não participaram, demonstrando assim um maior interesse na disciplina de História nos demais assuntos que precederam as sessões de *RPG*.

No decorrer da referida pesquisa, surgiram outras questões referentes à aplicação do *RPG* como recurso didático. Uma das lacunas que apareceu na primeira pesquisa foi a limitação da utilização do *RPG* como recurso didático pelo pesquisador no momento em que esta abordou somente a perspectiva dos servos no período da Alta Idade Média. Os alunos, particularmente os meninos, queriam fazer parte da nobreza, porém foram direcionados a serem servos. Poderíamos ter conseguido percepções diferentes ao experimentar um grupo misto de servos e senhores? Certamente haveria mais espaço para discussão de papéis e um maior vislumbre das diferenças no mundo europeu feudal. Nesse sentido, podemos ver que houve limitação na compreensão do período histórico, pois apenas um grupo social foi representado. Não houve espaço para a discussão da visão do clero, importante classe social e que detinha o poder cultural da época, nem para a visão bélica dos nobres guerreiros e, até mesmo, sobre os comerciantes que financiaram as cruzadas com interesse comercial. Os alunos ficaram restritos à visão dos servos, o que pode ter gerado uma visão vitimizada e romaneada dos mesmos e uma limitada compreensão daquilo que constitui essas identidades, que é a relação entre elas.

¹ As cruzadas foram expedições militares e religiosas organizadas pela Igreja Católica durante os séculos XI e XIII que tinham como objetivo libertar a Terra Santa (Jerusalém) do domínio dos muçulmanos. (VINCENTINO; DORIGO, 2010).

Na monografia da especialização ficou claro que a vivência dos conteúdos através do *RPG* auxiliou na compreensão destes, por proporcionar a reconstrução do período estudado por meio da vivência lúdica. Hoje, a partir do Hobsbawn, avalio que através dessa primeira pesquisa, pude proporcionar que os alunos fossem mais que espectadores, mas atores do processo histórico e assim puderam se sentir parte integrante desse processo. Porém, o conhecimento histórico é muito mais do que apenas conhecer os fatos, mas também se caracteriza por relacioná-los entre si, analisá-los dentro do contexto da época e sob a perspectiva do presente, permitindo que as várias vozes da história se mostrem (HOBSBAWN, 2008). Com base nessa perspectiva de conhecimento histórico, uma estratégia lúdica como o *RPG*, permite que se formule uma nova representação do conteúdo abordado em sala de aula pelo professor e auxilia que os alunos tenham perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto. Abre-se, deste modo, a possibilidade de nossas formas de análise desse tema.

Essas considerações me incentivaram a elaborar um novo trabalho com a formulação de outras questões de pesquisa à luz de outros referenciais teóricos tais como: quais aspectos da aprendizagem seriam potencializados pela utilização o *RPG*? Seria a visão da alteridade ou pluralidade dos pontos vista, a vivência do cotidiano, o aluno colocado no lugar do sujeito histórico? Há diferença na aprendizagem dos alunos que jogaram *RPG* dos que não jogaram na perspectiva dos próprios alunos? Que tipos de relações culturais e sociais apareciam entre os personagens nas narrativas? Como o *RPG* oportunizou a experiência da alteridade e como isso impactou a auto-referência dos sujeitos?

Então partindo do objetivo de compreender o papel do *Roleplaying Game (RPG)* como mediador do saber histórico sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira, recorreremos as teorizações dos seguintes autores.

Os conceitos de jogo e suas relações tanto com a cultura e a escola (BROUGERE, 2010; HUIZINGA, 2010; COSTA, 2001) quanto com o desenvolvimento do indivíduo (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY 2008), possibilitam a discussão sobre o jogo, a brincadeira e a sua relação com a cultura. O *RPG* possibilita a vivência lúdica através da interpretação de papeis, tal como Elkonin(2009) e Vygotsky (2009) conceituam o jogo protagonizado. O processo de construção do conhecimento, então, se faz por meio da experimentação da dinâmica relacional entre os personagens, o que discutiremos mais adiante.

Abordaremos também os Estudos Culturais na perspectiva desenvolvida por Hall (2002). A importância de Hall para este estudo se remete ao fato que ele defende que a identidade de um indivíduo se constitui de um diálogo constante entre os discursos culturais e a forma como respondemos a eles. Como a prática do *RPG* é oral e narrativa, e como tal se configura em um discurso, trabalharemos a cultura africana nessa perspectiva objetivando tanto a apropriação como a produção de significados produzido durante as sessões de jogo.

A História Africana e Afro-brasileira, apesar de ter seu ensino obrigatório decretado pela Lei 10.639/03, ainda é um assunto silenciado e mesmo estigmatizado devido ao preconceito velado e nunca admitido presente na sociedade brasileira, que sobrevive ao abrigo do mito da democracia racial. Em virtude disso, nossa pesquisa procura abordar esse tema de modo a levar os alunos a refletirem sobre a importância dos povos africanos para a construção da história do Brasil, trabalhando suas percepções e mostrando a visão histórica do “outro” como forma de aprendizagem dos conhecimentos históricos. Através do *RPG* temos a abordagem de conteúdos da disciplina de História por meio da vivência, o que faz do jogo um dispositivo mediador entre os alunos e o conhecimento histórico.

Para desenvolver essa mediação, a criação de narrativas e a construção do conhecimento, adotaremos os pressupostos teóricos do sócio-construtivismo vygotskyano (2008), da análise do discurso à luz de pressupostos da abordagem Bakhtiniana (1930-2006), que discutem tanto a formação de conceitos espontâneos e científicos como as relações dialógicas constitutivas da linguagem, uma vez que o *RPG* é uma narrativa construída a partir de um cenário dado, cabendo aos jogadores elaborarem sua atuação face os desafios colocados pelo mestre. O jogo tem um papel mediador na relação entre o que é dado e o que é construído pelos jogadores, de modo a possibilitar a construção dos saberes pelos alunos.

Quanto ao conteúdo das estratégias de mediação, adotaremos o conceito de história em De Certeau (2011), que aborda as práticas do cotidiano, do homem comum como fundamento da história e Hobsbawn (1998) que reflete sobre a teoria e prática da história e põe o historiador no papel de ator social, cuja função é principalmente desmistificar fatos, atentando para o discurso criado pela sociedade.

Quanto a estratégia lúdica utilizada, o *RPG*, partiremos dos pressupostos teóricos da sócia-antropologia do jogo desenvolvida por Brougère (1995) que conceitua

cultura lúdica como um campo cultural específico, questionando por isso, seu uso como uma ferramenta educativa.

No *RPG*, a relação entre os jogadores são definidas pelos papéis adotados por estes. O papel principal é o do narrador, que conduzirá os fatos do jogo, articulando o tema abordado com os jogadores. Como é de responsabilidade deste narrador a condução e o enredo do jogo, é imprescindível que esse papel caiba a um narrador experiente que tenha tanto conhecimento sobre a mecânica do jogo quanto sobre os temas que serão abordados. Logo, é necessário que o pesquisador assuma o papel de narrador. Deste modo, o pesquisador se envolverá diretamente na pesquisa, relacionando-se com o sujeito constantemente e os direcionando no decorrer das sessões de jogo. Considerando então os pressupostos dessas abordagens, a relação entre o pesquisador e os sujeitos, a base epistemológica e a adequação do objeto, essa nova pesquisa será uma pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa de intervenção.

Ghedin e Franco (2008) e Thiolent (2007) definem a pesquisa-ação como a pesquisa onde o pesquisador atua diretamente com os sujeitos, com a proposta de intervir no ambiente para modificar uma situação. Como em nossa pesquisa estamos propondo uma ação de cunho pedagógico, no intuito de modificar a realidade acerca da abordagem da História Africana e afro-brasileira, a interferência será feita justamente através da abordagem diferenciada através do *RPG*, onde a pesquisadora assumirá o papel de narradora e os sujeitos de jogadores, interagindo assim diretamente um com o outro, o que caracteriza a pesquisa-ação.

A escolha de utilizar a história da África neste trabalho está relacionada à abordagem de temas negligenciados no currículo da disciplina de História, e por isso mesmo é objeto de preocupação e de interesse no que diz respeito a construção de identidades e não está sendo abordado de forma adequada. Neste caso, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira se enquadra, pois o mesmo ainda reproduz a visão colonialista que impregna nosso material didático e é negligenciada e silenciada no cotidiano escolar. (CUNHA JÚNIOR, 2013; WEDDERBURN, 2005).

Esse trabalho está dividido em três partes. No capítulo 1, abordaremos o referencial teórico do trabalho, a partir do debate dos conceitos de jogo (ELKONIN, BROUGÈRE), História (CERTAU, HOBBSBAWN), mediação e excedente de visão (VIGOTSKI, BAKTHIN) e identidade cultura (HALL).

No capítulo 2, justificaremos as escolhas dos dispositivos metodológicos e mostraremos como foi feita a pesquisa, a situação pré-jogo, o processo de produção do

corpus: a intervenção do pesquisador no campo, sua relação com os sujeitos, o contexto lúdico, a ação dos sujeitos e as formas de registro, a construção dos personagens, o desenrolar das sessões de RPG e a postura dos jogadores durante esse processo.

No capítulo 3, analisaremos mostraremos os resultados da pesquisa, a partir do registro das sessões de RPG e das entrevistas com os alunos. Utilizaremos ainda uma comparação dos resultados da avaliação pedagógica dos alunos que participaram das sessões de RPG com aqueles que não participaram, feita pela professora.

Por fim, na conclusão analisaremos a repercussão da pesquisa e de que forma ela contribuiu para a implantação da Lei 10.639/03 através das sessões de RPG.

1. “O que você vai fazer?”: conhecimento histórico, identidade e mediação a partir do *Roleplaying game*

A pergunta que abre esse capítulo é uma das mais utilizadas em uma sessão de *RPG*. “*O que você vai fazer?*” é uma pergunta repetida pelos narradores, pelos jogadores ao conversarem entre si, enfim, é uma indagação comum entre os *rpgistas*². Isso porque o posicionamento do personagem diante dos fatos narrados durante uma sessão é o motor da história; sem ela não há interação, não há ação, portanto, não há jogo.

Entender a que caminhos essa pergunta leva o jogador é essencial para entender o objetivo central deste trabalho, pois quando questionamos a postura do jogador diante das situações proposta, podemos tirar de suas respostas sua percepção de mundo, sua forma de lidar com diversas situações, seu conhecimento sobre o tema proposto e suas relações interpessoais tanto com os demais jogadores quanto com os personagens criados pelo mestre. Perguntar “*o que você vai fazer?*” ao jogador nos leva não só à construção da narrativa através das relações dialógicas, mas a compreensão que o indivíduo faz destes.

Ao observarmos as respostas a essa tão comum pergunta é que percebemos o quanto estar envolvido diretamente com o tema, como uma vivência, permite que o aluno possa recorrer àquilo que sabe, experimentá-la e então significá-la.

Nos últimos anos diversos trabalhos sobre o *RPG* têm surgido no meio acadêmico. A dissertação de mestrado de Wagner Luiz Schmit trata “*RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*” trata do uso do *RPG* na Educação a partir da análise do material pedagógico sobre *RPG* encontrado no mercado. O autor aborda, tendo Vygotsky como referencial teórico, os diversos tipos de *RPG* como o de mesa, a aventura-solo e o *LARP* (Live Action Role Playing) como material de apoio didático. O autor aponta que, apesar de muitos autores não usarem Vygotsky em suas referências, seus textos tem claras abordagens ao modelo sócio construtivista. Também mostra que é necessária uma reflexão sobre o uso do *RPG* para que ele não seja apenas um “modismo” e que seja aplicado de forma contextualizada nas escolas.

Na mesma linha, os estudos do uso do *RPG* como tecnologia educacional aparecem nos estudos de Silva (2009) e Amaral (2008). O primeiro analisa o ensino a partir do *RPG* com grupos de alunos voluntários e não voluntários do Ensino Médio,

² Designação que os jogadores de *RPG* usam para se referir a si mesmo.

constatando que os alunos que foram jogar voluntariamente tiveram um desempenho melhor e participação mais entusiasmada na pesquisa. O segundo trabalho tem como foco o ensino dos conceitos de Física, articulando esta com outras disciplinas como Matemática, História e Ética. Os alunos foram voluntários e não haviam personagens individuais, mas os alunos dividiam-se em duplas para interpretar um personagem. Em ambos os casos, foi constatada uma melhora no desempenho em sala dos alunos envolvidos.

Saindo um pouco da área da Educação, temos a monografia na área de Ciências Sociais de Durazzo (2008) que tem como hipótese que o *RPG* permitiria uma confrontação de valores diferentes na compreensão do outro (alteridade). Para analisar os dados, o autor fez uma análise pré-jogo dos sujeitos pedindo que os mesmos produzissem um texto, uma imagem e respondessem um questionário, repetindo o processo após seis meses de sessões. O autor constatou então, através das leituras dos símbolos produzidos, que houve uma sensibilização por parte dos participantes, evidenciando uma modificação na representação de seus universos.

Temos então no trabalho de Fairchild (2005) um questionamento sobre o discurso do *RPG* como ferramenta educativa e sobre a escolarização do mesmo. O autor defende, através da análise do discurso de jogadores, autores e professores que o utilizam, que o uso deste jogo não induz novos significados e que os motivos deste discurso de escolarização parte do interesse do mercado editorial e da necessidade dos jogadores de *RPG* em terem reconhecimento como grupo cultural.

Podemos ver então que, cada um a sua maneira, os trabalhos citados tem como enfoque o *RPG* como jogo e sua utilização como recurso na área da Educação.

O enfoque da nossa pesquisa é a mediação proporcionada pelo *RPG* na aquisição e significação dos conhecimentos sobre africanidades e também da identidade cultural afro-brasileira.

A relevância do tema decorre do intenso debate que vem se travando na última década em torno dos dados estatísticos de exclusão social, das políticas de ações afirmativas para a população negra e a exigência legal da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Esse quadro demanda da escola, do currículo e dos professores, revisões de suas práticas, em particular dos professores de literatura, artes e história.

Pretendemos então com a aplicação do *RPG* uma abordagem da construção da identidade através da interpretação de papéis, da cultura lúdica dentro do espaço escolar

como significador dos conhecimentos históricos, bem como da história trabalhada de modo que os alunos possam se ver como atores sociais dos diversos povos da África Ocidental, estabelecendo relações culturais que proporcionaram um excedente de visão sobre a sua identidade, reconhecendo sua própria africanidade ou não.

1.1 “O que eu vou fazer?” Africanidade no contexto do ensino de História

O processo de construção do conhecimento é ininterrupto, se inicia no ser humano ainda em sua fase mais tenra e se estende por toda a vida. Esse processo de construção envolve toda a estrutura social, suas vozes e é determinado por um processo histórico e tem propriedades e leis específicas (VYGOTSKY;2008). Ou seja, não significa apenas aprender dados e fatos, mas ser impregnado com toda a estrutura cultural e dialógica da sociedade em que se vive. Significa então que somos uma grande convergência de todos os significados, vozes e acontecimentos com o qual temos contato desde cedo (FARACO; 2010).

Em nosso trabalho, foi proposto trabalhar com a história da África, tema obrigatório no currículo desde a Lei 10.639/03, mas explorado de forma distorcida no cotidiano escolar, além do fato que o que os sujeitos da pesquisa sabiam sobre esse tema era pouco e o pouco que havia era imbuído de preconceitos há muito construídos na sociedade brasileira.

A educação, que para Vygotsky (2008) é uma figura mediadora do processo de construção de conhecimento, foi utilizada como perpetuador dessa distância através do discurso oficial que define os povos africanos e seus descendentes como inferiores, distanciando a história e cultura da África da história e cultura do Brasil até muito recentemente, contribuindo para a imagem que aparece da mesma na fala dos sujeitos, como veremos nos capítulos adiante.

Inicialmente, nas primeiras escolas de ensino primário no século XIX, a História funcionava como uma forma de construir uma identidade nacional, baseada na fortificação do senso moral e cívico dos jovens. Inicialmente, a história Sagrada se misturava a chamada história profana, onde se narravam a vida de a vida dos santos e também de figuras profanas transformadas em mitos na figura de heróis portugueses. (BITTENCOURT; 2004).

Nesse tipo de ensino, não se incluía as camadas populares na construção histórica da Nação, valorizava-se apenas o colonizador português e a herança européia. O ensino de História então era a história da elite branca, que ensinava aos jovens das

classes mais baixas, em sua maioria afro-brasileira, que deveriam obedecer à ordem vigente para que o país pudesse progredir.

Esse ensino de História era então um ensino racista, que cooperava para a manutenção das desigualdades dentro da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2004; SANTOS, 2005). Esse tipo de educação foi uma tentativa de manter sob controle a população afrodescendente, anulando-os do processo histórico brasileiro ao valorizar apenas a contribuição européia.

Foi apenas no início do século XX que houve tentativas de ensinar outra visão da história, uma história focada no continente americano onde se pudesse mostrar a contribuição das “três raças” na construção da identidade brasileira. Todavia, essa história veio imbuída do forte preconceito enraizado na sociedade brasileira, quando reforçava estereótipos tanto dos negros quanto de indígenas, quando:

Dispensava-se ao índio [...] um tratamento que eliminava sua existência contemporânea. O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista européia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores. [...] Ao outro elemento formador do brasileiro, o negro, os livros dedicavam pouco espaço [...]. O negro sempre é tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias. Enquanto ao índio se confere o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD; 2009, p. 37-38)

Percebemos então que, apesar da tentativa de mudar o paradigma do ensino de História, focando na chamada democracia racial, o que aconteceu foi a manutenção dos preconceitos e da exclusão tanto do povo negro quanto do indígena na construção da identidade brasileira. Essa visão se perpetrou durante a década de 30 e de 40 do século XX, pois apesar do espaço dado à História do Brasil e à História das Américas com a Reforma Capanema (Lei nº 4.244/42):

Prevalencia a idéia (sic) de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. [...] A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa e o mundo brasileiro era branco e cristão. (BITTENCOURT, 2004, p.81-83).

A mudança que houve a seguir no ensino de História também não modificou o quadro vigente até então da exclusão da história africana, muito pelo contrário. A disciplina de História a partir da década de 70 do século XX foi suprimida juntamente com a Geografia formando a disciplina de Estudos Sociais, que vigorou durante o período militar e só foi abolida com a reformulação da educação na década de 90 do século passado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96) vem para reformular educação no Brasil, adequando-a ao movimento de reformulações curriculares em todo o mundo decorrente da nova configuração mundial pós-guerra Fria, e situando o país dentro da “nova ordem mundial” (BITTENCOURT, 2004). Nessa nova proposta, há um enfoque na formação política do cidadão brasileiro, fruto da redemocratização após o período militar que se consolida com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs.

Apesar desse avanço, foi necessária a criação da Lei 10.639/03 para que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira se tornassem presente no cotidiano escolar, apesar da imensa contribuição cultural advinda do povo africano para a nossa formação social.

Todavia, mesmo com a valorização da educação como principal mediadora dos conhecimentos Vygotsky defende que a figura do mediador na construção do conhecimento nem sempre se constitui em uma pessoa, mas pode muito bem ser representado por um signo cultural. Este mediador, pessoa ou signo cultural, atua como link entre a criança\aluno e o conhecimento formalizado. Então, apesar da lacuna sobre as africanidades dentro do currículo brasileiro, podia-se haver mesmo assim uma visão mais aprofundada e afirmativa da cultura africana sem a necessidade de uma lei que oriente esse ensino? Para isso seria necessário que houvesse um conjunto de ideias afirmativas sobre isso na própria sociedade, o que não é o caso da sociedade brasileira.

É um fato confirmado pelas diversas ciências que estudam a origem da humanidade que o ser humano e as primeiras civilizações surgiram no continente africano. Desde vestígios arqueológicos a evidências de DNA, o continente africano desponta como lugar de origem da nossa espécie bem como dos primeiros agrupamentos sociais organizados, o que faz com que a história da humanidade se confunda com a história do continente africano (WEDDERBURN, 2005).

Devido a sua imensidão territorial e a diversidade de climas e terrenos, a África detém um enorme histórico de movimentos populacionais e conflitos. É sabido entre os

historiadores que o ser humano saiu das paisagens africanas para as demais localidades do planeta. Mas também é sabido que houve o movimento inverso com o decorrer do tempo: a África passou a ser sistematicamente invadida sistematicamente desde o primeiro milênio a.C, até as recentes ocupações europeias do período imperialista (IDEM, 2005).

Os constantes conflitos entre os diversos povos habitantes ou invasores foram utilizados como justificativa para criar uma imagem negativa do continente africano, como um lugar de selvageria e incivilidade. A própria escravização dos africanos foi justificada com a ideia que os próprios africanos praticavam a escravidão, e esse processo adotado pelos europeus nada mais era que consequência de uma prática que já existia naquele continente.

Todavia, devemos nos ater que essa ideologia não se sustenta, pois a escravidão africana não foi sistemática como a escravização implantada pelos europeus. O modelo de escravização adotada pelos países europeus praticantes do sistema mercantilista entre os séculos XVI e XVIII era baseado na crença da inferioridade dos povos submetidos, justificada pelo modelo religioso cristão que os considerava infiéis, feita através do tráfico transatlântico em larga escala, transformando o ser humano em mercadoria, e era a base de todo o sistema colonial implantado no Brasil. Ou seja, um modelo de escravização baseada na desumanização do escravizado. (CUNHA JÚNIOR, 2013; WEDDERBURN, 2005)

Essa desumanização do africano refletiu-se na construção da sociedade brasileira, através da perpetração da exclusão do africano e afrodescendente da História do Brasil, como já falamos acima. É comum quando falamos sobre o Egito Antigo, por exemplo, que os alunos questionem constantemente a localização dessa civilização, que não é vista como integrante com continente africano. Quando confrontados com o fato, redirecionam o pensamento para uma “civilização branca no continente negro”, tornando evidente a negação da existência de uma civilização com as características e primazias do Egito Antigo no solo africano. E diante da afirmação da negritude presente nesta civilização, não é surpresa ouvir as difundida frase que “as pirâmides foram construídas por extraterrestres”, negando assim a capacidade negra de construir algo tão duradouro e admirável.

Essas ideias refletem claramente o racismo velado e negado com fervor pela sociedade brasileira. "Não existe racismo", "somos um povo mestiço", e outras ideias

como essas são difundidas e defendidas nas diversas esferas da sociedade brasileira. O racismo é algo oculto, silenciado.

Num país que pretende o título de democracia racial, tornou-se natural não se falar de negro. Se democracia fosse o natural, penso que seria se falar e muito, em todos os aspectos da vida quotidiana, nas áreas de política, história e cultura. Entretanto, o Brasil é recordista de silêncio sobre o negro. Existe um profundo silenciamento sobre o negro. Há uma constante censura sobre se falar sobre negro. Executa-se uma política de censura social limitando a liberdade de expressão e manifestação do ser negro, do agir como negro do exigir o respeito como negro. A censura é forte, sistemática e organizada. (CUNHA JÚNIOR, 2013, P.39)

Daí a necessidade de uma lei para ensinar algo que deveria estar presente desde sempre na história do Brasil. A participação africana na construção de nossa nação, ainda que feita de forma violenta e criminosa, contribuiu imensamente nos hábitos e costumes dos brasileiros, e nos mais diversos aspectos, como a flora (plantas trazidas da África, como o Baobá) a tecnologia de mineração e construção africana, na língua; ou seja, somos fruto do nosso passado africano. Passado negado e constantemente esquecido, mas que deve ser recuperado e valorizado através das ações afirmativas que incluem principalmente a educação com o objetivo de esclarecer e conscientizar as novas gerações de brasileiros.

E é uma ação afirmativa que abordamos nesse trabalho, que os sujeitos possam compreender a África e sua contribuição para a identidade brasileira através da mediação da vivência e experimentação presente no *Roleplaying Game*.

1.2. “Me sinto mais próxima agora”: mediação e narrativas através do jogo *Roleplaying Game*

A mediação é um processo complexo, que envolve a atividade do indivíduo que irá aprender e o sentido desta atividade para ele, a natureza do conhecimento a ser internalizado e aquilo que intermediará essa relação, as estratégias mediadoras, que inclui materiais didáticos, contexto de aprendizagens formais ou informais e a atividade de outro sujeito e o sentido dessa atividade para ele. Isso significa dizer que ao invés de simplesmente transmitir pensamentos aos sujeitos, os mediadores intermediam sua compreensão, auxiliando no processo de inter-relação entre as palavras, os objetos, as generalizações e as especificidades.

É na aquisição dos conceitos que esse o papel da mediação fica mais evidente. Vygotsky fala em seu livro 'Pensamento e Linguagem' que um conceito é

[...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio pensamento da criança já tiver atingido o nível necessário. [...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. (VYGOTSKY, P.104, 2008)

Deste modo, a formação dos conceitos segue um processo complexo que se inicia no estágio inicial da vida da criança, que atinge seu apogeu no final da adolescência, fundamentando-se no desenvolvimento de toda uma gama de funções psicológicas ligadas à linguagem. Esta, portanto se configura como principal meio de mediação dentro da formação do pensamento.

Conceitos como o que se entende por História, por exemplo, é o que o autor caracteriza como conceito científico, pois é uma definição formal com que o aluno tem contato apenas na escola. O outro conceito, o espontâneo, é aquele com que a criança constrói através da experimentação, e do qual vai formular uma definição abstrata apenas posteriormente. Ainda em referência à disciplina da história, um conceito espontâneo ligado a ela poderia ser exemplificado como a percepção de tempo, que começa a se formar na infância, mas só depois é conceituado.

A definição dada por Vygotsky diz que os conceitos espontâneos são aqueles adquiridos através da experiência espontânea da criança. Estão ligados a sua vivência e ao meio em que a mesma está inserido. É na aquisição da linguagem que ocorre a primeira forma de mediação, onde a criança interliga palavra ao objeto, e depois a situações, construindo seu imaginário juntamente com o vocabulário.

Os conceitos científicos são aqueles adquiridos através da instrução, especialmente a escolar. Esses conceitos não partem da experimentação, e sim fazem o caminho inverso dela: são apresentados às crianças de modo formalizado por meio do professor, para só então poderem ser operacionalizados, experimentados e observados.

Os conceitos espontâneos começam a serem formados desde a infância tenra. Para Vygotsky, a produção dos conceitos se divide em três níveis: os "amontoados", os complexos e os conceitos propriamente ditos. No primeiro momento, a agregação

desorganizada ou “amontoados”, a criança passa por três estágios. No primeiro, ela faz aproximações sucessivas, criando grupos ao acaso, fazendo tentativas de classificar aqueles objetos com que ela tem contato. No segundo estágio, a criança passa a tentar compreender os objetos pela posição espacial que ela ocupa. No terceiro estágio dessa fase, a criança passa a tentar novas combinações de significados a partir da retirada de percepções dos diversos 'montes' assimilados. Essa etapa dos “amontoados” corresponde ao período anterior a aquisição da linguagem.

Quando esta começa a ser incorporada, inicia-se uma fase o que Vygotsky chama de "pensamentos por complexos". Nessa fase os objetos são reunidos não só por suas impressões subjetivas, mas pelas relações existentes entre esses objetos (p. 76). Ou seja, a criança forma famílias ou agrupamentos de acordo com o significado que ela atribui ao que vivencia. Essa etapa é mais longa que a anterior, dura praticamente toda infância.

É a partir do início da fase dos conceitos que Vygotsky vai mostrar claramente a importância da mediação para o processo de desenvolvimento psicológico da criança. É no final da fase dos complexos que a instrução exerce um papel fundamental, pois é nesse momento, com o contato com os conceitos científicos que o pensamento por conceitos começam a se formar, concluindo sua formação apenas no final da adolescência. De acordo com Vygotsky,

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança. (VYGOTSKY, p.131, 2008)

Como um jogo que envolve interpretação e estratégia combinadas numa narrativa dinâmica e improvisadas, o *RPG* exige que o jogador tome uma posição sobre determinadas situações, posição essa que vai interferir em toda dinâmica do jogo, necessitando que os envolvidos tenham consciência dos seus atos, pois os mesmos geraram consequências para o desenrolar da história. A pergunta presente no título do capítulo remete a isso. “O que você vai fazer?” estimula os alunos a pensarem e proporem ações para as situações colocadas, o que propicia o desenvolvimento de suas funções psicológicas tal como posto por Vygotsky quando ele coloca que

Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhe fizer exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estágios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso. (VYGOTSKY, p.73, 2008)

Ao analisar o *Roleplaying Game* partindo do pressuposto de mediação entre conhecimentos científicos e espontâneos de Vygotsky, podemos perceber que ele se configura não somente como uma forma de jogar, mas também como um procedimento mediador na construção do conhecimento. Analisando suas características tais como a proposição de um objetivo que norteará as ações do grupo a partir de regras, a utilização de diversos saberes, e entendendo a forma oral como se desenrola as sessões de jogo, podemos ver claramente a presença do que Vygotsky coloca como fator fundamental para o desenvolvimento do conceito, situação-problema, pois um dos fundamentos do jogo está justamente na sua resolução.

Durante as sessões, os jogadores podem colocar em prática o que foi visto na sala de aula, de modo a significar aquilo dentro do jogo. Um exemplo disso está descrito na situação abaixo, em um dos momentos do pesquisa onde a personagem Tisha que é interpretada por Talita, um dos sujeitos da pesquisa, chega em um vilarejo e está em busca de informações:

Narradora: Você tá meio assim... E aí, o que você vai fazer?

Talita: Primeiro, eu vou procurar é, ver o que as pessoas estão vendendo, é... E procurar informações sobre se alguém viu pessoas diferentes, homens, tipo homens brancos que poderiam ter passado por ali como ali é um ponto de comércio como você disse, eles poderiam ter passado ali pra comprar alguma coisa e levar.

Narradora: Como você vai atrás dessas informações?

Talita: (pensa) Eu finjo que vou comprar alguma coisa aí eu começo a falar com os comerciantes.

Narradora: Você vai se dirigir a quem? Você tem lá uma barraca de frutas, com peles de animais, tem uma com objetos bem exóticos, diferentes, tem um com ervas, com cascas de árvores, outros tem... Então tem de tudo.

Talita: Sei.

Narradora: Então é aquelas feiras que tem de tudo. Tudo você encontra ali. Certo? Peles de animais, bebidas, frutas, comida, tem gente vendendo vasos, certo? Tem umas mulheres lá com cestos, fazendo joias, essas coisas assim enfeite, certo? Tem uma pessoa lá fazendo tranças e outras... Nossa, é um canto bem movimentado. Bem diferente de tudo que você já viu.

Talita: Mas como já faz um bom tempo que eu procuro essas pessoas, eu já, tipo, já sei mais ou menos o que eles procuram. Como... É... Quando eles passam por esses lugares, eles vão em busca de especiarias, que é o que eles vão levar para a terra deles. Então eu vou procurar uma banca que vende especiarias que as especiarias é um item muito caro.

Como veremos mais adiante na análise dos dados, aqui a personagem Tisha, da jogadora Talita, faz o uso de um conhecimento científico adquirido em sala de aula (a importância das especiarias na Expansão Marítima entre os séculos XV e XVII) como base para a ação de sua personagem, que procura informações, logo, vai se dirigir para onde é mais provavelmente os portugueses possam ter ido. É um desenvolvimento de cima (conceito formal) para baixo (indutivo), dos conceitos científicos (os dados adquiridos em sala) para os espontâneos (a interpretação da personagem) que pode ser caracterizado como a vivência daquela situação para que os conceitos possam ser sistematizado pelo sujeito.

Também temos a situação contrária, onde os conhecimentos espontâneos podem sobrepor os científicos, como no caso abaixo:

Narradora: Vamos lá Luan... Nakise... Certo... Luan neste dia que Nakise acorda, certo? Ele acorda com o vento batendo muito forte na tenda em que ele esta dormindo, certo? Sinal que vem uma tempestade de areia ok?

Luan: Começa cedo. (risos) É menino... (risos)

Narradora: Então você acorda, com sol... O raio de sol assim já no seu rosto, passando pelas frestas da tenda e aquele vento batendo ritmicamente batendo na sua tenda. E aí?

Luan: Eu vou abrindo assim o olho devagar, abri e disse tempestade de areia de novo, aí vou me acordando assim aí me levanto, olho se to de roupa ou só de cueca (riso geral) não sei né? Vou sair lá fora só de cueca e aí? E aí, to só de cueca ou to de roupa? (pergunta à pesquisadora)

Narradora: Depende, você foi dormir como?
(risos)

Luan: Não, então to de roupa, de pijama. Aí eu vou... Vou na parte que... Acho que não tinha torneirinha né beleza?

Narradora: Não.

Luan: Vou lá no poço,

Eduarda: Bacia?

Luam: Lá naqueles tipo de...

Alguém: Oásis?

Eduarda: Bacia.

Luan: É, tipo umas baciazinhas. É uma baciazinha, pronto, aí pego e lavo o rosto, tento escovar os dentes... Não sei se eles tinham escova naquela época...

Aqui temos a situação em que os conceitos espontâneos, aqueles que adquirirem-se com a convivência, se sobrepõe aos científicos, ficando assim ao cargo da pesquisadora, em seu papel de narradora do jogo, a mediação desse conhecimento espontâneo (a atitude de Luan, em fazer ações comuns com a preocupação da atualidade como vestir pijama, escovar os dentes) para a situação histórica correta, que é o conhecimento científico. Todavia, não podemos considerar a atitude do jogador como errada, até porque houve a pergunta e o esclarecimento. Devemos também entender que a leitura da história sempre será feita com um olhar do presente, o que não o desqualifica como fato histórico, pois que não será o fato histórico em si que vai sofrer alterações com a ação do personagem, mas sim a visão de quem vai estudá-lo vai direcionar que leitura se fará daquele fato. A visão aqui é de pessoas comuns, no seu cotidiano, ainda pouco conhecido pelos jogadores.

O autor Hobsbawn quando fala da relação que nós temos com o passado e com o sentido do passado, afirma que

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (HOBSBAWN, p. 22, 1998)

Dentro desse contexto, não podemos deixar de entender o passado como um espelho do presente, pois todas as sociedades mantêm uma relação com seu passado, mesmo que o rejeite. A interpretação de papéis através do *RPG* contribui para a construção de discursos históricos, mesmo que ele seja criado no universo lúdico. Se a própria disciplina de história está sujeita ao olhar do presente, a representação da mesma no jogo não comprometeria seu entendimento correto, muito pelo contrário. O papel da *RPG* e de sua narrativa nessa perspectiva seria justamente de auxiliar a construção de situações e relações através da interpretação de papéis e da criatividade dos jogadores. Alguns autores já apresentavam essa necessidade de recorrer à imaginação para que a aprendizagem em História se concretizasse. De acordo com Prost,

A compreensão reconhece à imaginação uma posição essencial na construção da história: transferir esquemas explicativos, experimentados no presente, para uma situação histórica e colocar-se no lugar de quem é objeto de estudo, consiste em imaginar as situações e os homens. (PROST, 2008:153).

A ação de Nakise, então, mesmo que não equivalha à total realidade das tribos nômades da África Ocidental pode se configurar numa forma de imergir em uma cultura que não é sua para então compreendê-la. O *RPG* então se classifica como o objeto mediador desse saber.

Mas como poderia o RPG ser um mediador de conhecimentos científicos sendo ele apenas um jogo?

Em seu livro “Psicologia do Jogo”, Elkonin defende que o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. (ELKONIN, 2009:19.). O brinquedo, nesse contexto, pode conservar a mesma forma em diferentes tempos e espaços, mas seu significado e a forma como é utilizado nos jogos, surge e muda de acordo com a sociedade na qual o sujeito está inserido. Desse modo, a natureza dos jogos só pode ser compreendida pela correlação existente entre o jogo e a vida na sociedade, pois não se pode analisá-lo isolado das relações sociais. (p.48)

Elkonin, em seu trabalho, nos apresenta uma forma de jogar que ele denomina de “jogo protagonizado”. Esse jogo protagonizado é um jogo de representação, em cujas bases, a interpretação de papéis, se inspirou o *Roleplaying Game*. Por isso, o conceito de jogo protagonizado relaciona-se bem com o *RPG*.

O surgimento do jogo protagonizado está relacionado ao desenvolvimento da criança. O seu surgimento é indicativo de que a criança ascendeu à capacidade de representação simbólica e começam a estabelecer relações diferenciadas com os objetos. Antes disso, não há jogo protagonizado. Deste modo, para que possa surgir o jogo protagonizado é necessário primeiramente o desenvolvimento de uma relação diferenciada com o objeto. Após esse reconhecimento do objeto, o segundo elemento para o surgimento do jogo protagonizado é a substituição de um objeto pelo outro. Nesse contexto, a bola vira o bebê, o cabo de vassoura vira um cavalo, havendo assim a atuação com os mesmo.

Para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhanças de cor, tamanho, forma e outras características. [...] Assim, ocorrem, os começos da ação lúdica. A sua evolução ulterior depende de que apareça e se desenvolva o papel que assumiria a criança, ao executar tal ou tal ação. (ELKONIN, p.226, 2009)

Segundo Elkonin, a realidade que circunda o jogador pode ser dividida em duas esferas distintas, mas que se relacionam entre si: a esfera dos objetos e a esfera das atividades humanas. Mas, apesar do lugar que o objeto ocupa no surgimento do jogo protagonizado, são as relações entre as pessoas entabecidas entre si no uso desses objetos que tem a maior influência. Ou seja, não é o objeto que proporciona o jogo, mas as relações sociais.

Nesse contexto, temos então o terceiro elemento para o surgimento do jogo protagonizado que se constitui em assumir o papel. Na infância isso ocorre quando a criança começa a adotar o nome de um adulto e passa a imitar repetitivamente as ações feitas por este. Todavia, o jogo protagonizado só se constitui em tal quando há uma continuidade lógica das ações do sujeito e não apenas a imitação.

Então, podemos entender como características do jogo protagonizado: os papéis assumidos; as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações estabelecidas pelos jogadores com a continuidade de suas ações. Neste sentido, a criança assume o papel de um adulto, e através da representação, reconstrói o mundo à sua própria maneira. A representação se constitui desse modo, em uma forma de compreender o universo dos adultos e mesmo de se sentir atuante neles.

O aspecto central que agrupa todos os demais [no jogo] é o papel assumido pela criança. [...] O principal para elas, a ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado. Isso se vê pelo empenho e rigor com que executam as ações decorrentes de cada papel assumido pelas crianças. Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. [...] quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída. (ELKONIN, 2009 p. 29)

É possível perceber então que o jogo aparece não se forma espontânea, mas com a ajuda dos adultos. São eles que vão servir como base social para o jogo protagonizado. No RPG, esse papel é o do narrador do jogo, pois é ele quem vai propor o cenário e o ambiente (a sociedade), e só então os jogadores criam seus personagens (assumem papéis) e utilizam os dados para substituir o caráter aleatório do cotidiano (emprego lúdico dos objetos). No jogo protagonizado infantil, a criança observa as relações e a partir dessa experiência inicia o jogo. No RPG o papel dessa observação e dessa experiência aparece mediante a pesquisa do cenário e do ambiente feita pelos jogadores.

Todavia, o ponto mais importante do jogo protagonizado é cumprir o papel adotado e submeter suas ações lúdicas a esse papel.

Podemos então perceber que para Elkonin, a unidade fundamental do jogo protagonizado é a situação fictícia onde o jogador assume um papel, executa as ações dentro desse papel, estabelecendo assim diversas relações lúdicas. Assim, a estrutura do jogo, a transposição das significações, e as ações lúdicas dos jogadores constituem a condição mais importante para que haja o jogo protagonizado e que o jogador possa penetrar no âmbito das relações sociais e então as modele à sua própria maneira através do lúdico.

A apropriação dos conceitos históricos se configura em um dos objetivos desta pesquisa, relacionando-se assim com a utilização do *RPG* como recurso mediador, pois com ele temos a apropriação de uma realidade fictícia pelo jogador (no caso, uma realidade fictícia baseada em fatos históricos), construída a partir da vivência lúdica, enquadrando o *RPG* perfeitamente no conceito de jogo protagonizado de Elkonin. Ainda que não esteja voltado somente para o público infantil, base dos estudos do autor, o *RPG* trás em sua base a proposta de permitir ao jogador uma imersão no mundo lúdico que, durante a duração do jogo, parece bem mais próximo dos jogadores que o mundo da realidade (ELKONIN, p. 153).

Essa imersão aparece na fala dos alunos, quando questionados sobre a diferença entre estudar a África a partir da sala de aula e o mesmo tema nas sessões de *RPG*. O depoimento de uma dos jogadores deixa isso claro quando ela fala que:

Jéssica: Na sala a gente vê o contexto. No *RPG* a gente tá dentro da história. [...] Por que você tá, na sala de aula, você tá sentado numa cadeira, olhando os slides, a professora explicando, só que daí fala, por exemplo, morreram, foram dizimados tantos índios, tantos negros, daí você “nossa, foi um número alto” só que quando você tá vivendo aquilo na pele (através do jogo) é bem diferente. Por que você não só consegue imaginar que foram mortas tantas pessoas, mas você começa a sentir na pele, na sessão de *RPG*, o que eles sentiram.

Podemos ver então que através do jogo protagonizado, os jogadores caminham entre dois mundos: o lúdico e o real. Há a imersão na imaginação, com os jogadores interpretando papéis, mas também fazendo uma ponte com a realidade, ao lidar com fatos históricos e situações que poderiam ter ocorrido naquele momento. Dessa forma então, apesar do *RPG* ser um jogo e tratar de forma ficcional sobre a África no período da Diáspora, podemos dizer que não há exatamente um afastamento da realidade, mas

uma abordagem lúdica da mesma. Ou seja, não há uma separação da realidade, mas uma adaptação da mesma ao jogo que proporciona que "certo afastamento da realidade seja ao mesmo tempo, uma penetração mais profunda nela" (ELKONIN; 167).

Esse aprofundamento vem da vivência dos detalhes, do cotidiano, da vida do indivíduo comum que acabou parte de um grande e transformador processo histórico. Nesse sentido, então, o jogo assume um caráter civilizatório (HUIZINGA; 2010), surgindo como um exercício da vida em sociedade. No caso, a vida nas sociedades estabelecidas na África Ocidental no século XVI e como elas foram afetadas pelo processo de Diáspora. O jogo protagonizado aqui representado pelo *RPG* então objetiva que os alunos consigam compreender a situação desses povos ao se colocarem como um de seus indivíduos e submergir nesse mundo diferente, que foi uma das principais bases da formação da cultura brasileira, servindo como mediador desse processo sem, contudo, perder sua ludicidade.

Essa preocupação em manter o jogo como jogo, apesar de seu caráter mediador de conhecimento, vem ao encontro da teoria de Brougère (2004) que defende que um dos problemas da cultura lúdica na escola é justamente a perda do caráter lúdico do jogo e do brinquedo quando os mesmos são inseridos no contexto escola. Podemos definir cultura lúdica como “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [...] Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece as referências intersubjetivas a essa interpretação.” (BROUGÈRE, 2002, p. 24).

Em seu livro *Brinquedo e Companhia*, ele fala que o brinquedo (e aqui podemos considerar como o ‘brinquedo’ o jogo) possui três dimensões diferentes: aquela ligada ao lar, a ligada à escola e a brinquedoteca. Em cada um desses espaços o brinquedo ou jogo terá um significado diferente, mas a principal diferença se dá nos espaços escola/casa. Na escola tanto o brinquedo quanto o jogo se tornam ferramentas pedagógicas, perdendo suas características lúdicas e deixando, portanto de serem brincadeiras e jogos, pois “na escola, o brinquedo tende a desaparecer sob a imposição pedagógica, ou ficar à margem com objetos igualmente indefinidos.” (2004, p. 237).

Isso não acontece com o *RPG*, visto que para a sua utilização não houve nenhuma regra do jogo alterada, não fizemos nenhuma mudanças em sua estrutura. Isso porque o próprio jogo possibilita que se trabalhe com qualquer tema. Além disso, foi colocado para os alunos que não haveria avaliação e isso contribuiu para a permanência do lúdico, pois os sujeitos não o viam como uma obrigação, já que fora uma atividade voluntária da qual eles poderiam sair a qualquer momento, o que não ocorreu. E apesar

das sessões decorrerem nas dependências da escola, com a presença da professora os sujeitos vêm o RPG como um jogo em primeiro lugar, não apenas como um jogo educativo, apesar de conseguirem perceber seu caráter construtivo através das relações estabelecidas com a cultura africana, fazendo uma posterior relação com a cultura brasileira.

Por cultura, podemos definir que são todos os sistemas de códigos que dão significado às nossas ações, nos permitindo também traduzir as ações dos outros (HALL, 2002). Para Hall, a cultura tem um papel de extrema importância nas organizações sociais e estruturais do que ele chama de sociedade moderna tardia, ou seja, a sociedade desenvolvida no período da segunda metade do século XX. Isso se deve principalmente ao avanço da mediação das chamadas “indústrias culturais” que se desenvolveram especialmente a partir do avanço do alcance das mídias. Estas, por sua vez, trazem com esse encurtamento de distâncias entre os diversos pontos do globo, uma tendência à homogeneização da cultura, baseada especialmente na cultura americana, apontada pelo autor na forma de marcas espalhadas por todo o mundo, como o *McDonalds* e a *CNN*.

Todavia, o que ocorre mediante essa situação não é a uniformização das culturas, pois a própria tendência de homogeneização traz consigo um movimento de resistência a esse processo, pois,

A cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações [...] “globais” e novas identificações locais do que uma cultura uniforme e homogênea. (HALL 2002, p.4)

Muito mais do que afetar à cultura global, esse processo de revolução cultural afeta principalmente as culturas locais e a vida cotidiana das pessoas comuns. Para exemplificar essas mudanças, Hall compara a condição de vida da classe trabalhadora inglesa no início do século XX com a que este tinha no final do mesmo século. As relações familiares, a carga de trabalho, as folgas, as perspectivas para o futuro e diversos outros aspectos foram totalmente modificados, gerando um sentimento de vitimização com relação a essa “mudança cultural”.

Baseado nessas discussões, Hall enfatiza a penetração que a cultura tem no cotidiano das pessoas, haja vista que as mudanças mais significativas ocorrerem nos

microcosmos. Ele utiliza a expressão “centralidade da cultura” para indicar a forma como esta penetra em cada aspecto da vida social contemporânea e tem uma importância muito maior do que os estudiosos das ciências sociais previam antes. Ele afirma que a centralidade da cultura está intimamente ligada à construção do próprio sujeito como um ator social. A identidade, nesse caso, não seria uma coisa única, que surgisse no próprio interior do indivíduo, mas se constituiria em um diálogo constante entre os discursos culturais e a forma como respondemos a eles. Nossa identidade, é, portanto, formada no interior da cultura e dialoga com esta.

Então vemos que,

As identidades sociais são construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (IDEM, p. 11)

Como as identidades são produzidas a partir de representações discursivas, podemos reaprendê-las a partir de uma nova abordagem, de um novo discurso. Se considerarmos o *RPG* como um mediador na produção de significações através da narrativa, e que esta se configura em uma forma de discurso, então é possível utilizar dessa forma de jogar como um método de produção de cultura ao permitir que os alunos interiorizem a representação desenvolvida no decorrer do jogo.

Faraco (2010) ao analisar o que ele chama de Circulo de Bakhtin, afirma que o sujeito se constitui através da assimilação das vozes sociais e de suas relações inter-dialógicas. (FARACO; 2010) Ou seja, o sujeito é fruto das múltiplas vozes com o qual tem contato. Se analisarmos o que vimos acima sobre a África, percebemos que as vozes que constituem esse discurso vem sendo negativadas e silenciadas durante muito tempo, e o que os sujeitos discursam sobre ela é fruto desse discurso.

Todavia, mesmo a consciência sendo social, temos em mente que cada um responde a essa consciência de uma forma diferente. O sujeito é socialmente construído, mas também é singular ao significar o discurso. E o discurso pode ser construído e reconstruído constantemente através do embate entre vozes concordantes e discordantes.

No caso do pesquisa, temos vozes negativadas a respeito da África construída através da consciência social, e uma nova fala, através da interpretação de papéis produzida durante as sessões de *RPG*. Temos então, várias vozes em ação: a voz da narradora/pesquisadora, dos textos estudados, a voz de cada jogador, a voz do personagem (que apesar de ter sido criado pelo jogador, não é o próprio, mas sim uma junção do jogador e de sua pesquisa), as vozes da pesquisa que foram feitas. Temos então várias vozes, ou heteroglossia, disputando o sentido dos enunciados sobre a África. No *RPG* essas vozes são dinamizadas nas interações entre os personagens.

As interações entre os personagens dos jogadores e mesmo do jogador e seu próprio personagem pode ser considerado como um exercício de sair de si mesmo e para então compreender o contexto histórico. Esse exercício, de acordo com Bakthin (1997) se constitui na exotopia, que pode ser compreendida como ver-se fora de si mesmo e dentro de um novo contexto. A exotopia é essencial para criar-se um excedente de visão, que de acordo com o autor:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. **Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores**, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, **de volta ao meu lugar, completar seu horizonte** com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKTHIN, p. 45, 1997)

O excedente de visão então é condicionado pelo lugar que ocupamos no mundo e no contexto que nos rodeia. É necessário para que haja o excedente de visão que se identifique com o outro; que se experimente o que o outro está experimentando, se colocando em seu lugar, ou seja imergir no universo lúdico e contemplá-lo; e então "voltar a si", pois somente com essa volta podemos realmente compreender o outro sem perder o lugar que nós ocupamos. O excedente de visão então acontece quando voltamos ao nosso lugar.

Em nossa pesquisa esse excedente de visão aparece de acordo com a interação dos personagens entre si e com o personagem que ele próprio criou. Assim, a narrativa então surgiu como fruto de todas essas relações, baseando-se no discurso já existente e modificando-se a cada sessão com novas falas que foram acrescentadas e na mudança gradual sofrida por cada sujeito no decorrer do pesquisa no exercício da exotopia. Essas

mudanças então, refletiram posteriormente (como foi dito nas entrevistas) no excedente de visão que os sujeitos tinham de si mesmo e da cultura brasileira como um todo.

Podemos então perceber no decorrer da pesquisa que a narrativa criada no jogo serviria como uma forma de construir e desconstruir discursos acerca desse tema através da interpretação de papéis bem como de refletir sobre a contribuição da cultura e história africana na formação social brasileira das práticas culturais da África e dos afro-brasileiros. Veremos como se deu esse processo no capítulo seguinte.

2. “Eu vou abrindo assim o olho devagar...”: situações de jogo e construção de narrativas

Nossa pesquisa utilizou como recurso mediador o RPG, um jogo de interpretação de papéis, que proporciona a experimentação e a vivência dos fatos. Contudo, este jogo se configura como mediador de um tipo de pesquisa muito mais complexa que o ato de jogar, que é a pesquisa participativa do tipo pesquisa-ação.

Antes de adentrarmos na descrição do processo de investigação, com a caracterização do problema e as ações efetuadas para mudá-las, precisamos primeiro caracterizar esse tipo de pesquisa, seu surgimento e porque podemos definir nossa pesquisa dessa forma.

Após a esta definição, entraremos em como foram coletados os dados antes da intervenção e o que eles mostraram, a situação da turma escolhida diante do assunto, para depois abordar a forma como foram feitas as ações com o grupo de alunos voluntários.

No decorrer desse trabalho, as sessões de RPG envolvendo os alunos-jogadores servirão como recurso para o processo de intervenção, funcionando como a ação planejada para responder as questões colocadas no capítulo anterior, bem para a mudança de paradigma dos próprios alunos em relação ao tema África e a sua própria identidade.

Como em uma sessão de RPG é necessário que o jogador tenha a capacidade de tomar decisões, os alunos se configuraram como sujeitos da pesquisa por sua contribuição para a construção coletiva da narrativa e do conhecimento. Essas ações não foram grandiosos eventos, mas sim elos que articularam todas as falas de todos os indivíduos participantes.

2.1 “Os dados [do jogo] até que estão simpáticos comigo.”: O percurso metodológico antes do jogo

O processo educacional é complexo, pois envolve diversos sujeitos, cada um com sua própria perspectiva de mundo e realidade, cujas situações se desenvolvem de forma dinâmica e diferente umas das outras. Esse processo envolve o contexto cultural dos indivíduos, suas experiências e vivências e como subjetivam todos esses acontecimentos. Por isso não há um método único que se aplique a todas as situações que envolvem a pesquisa em educação. (MORIN, 2004)

Foi a partir dessa percepção de que ao estudar um indivíduo ou um grupo de indivíduos estamos sujeitos a todo um contexto cultural e dinâmico, que se pensou, desde o século XIX, em uma forma de estudar as ciências humanas e sociais diferentemente da forma como se estudavam as ciências naturais e exatas.

Durante o século XIX, popularizou-se a ideia que, para serem consideradas realmente ciências, as ciências humanas e sociais deveriam se submeter aos mesmos métodos adotados pelas ciências naturais e exatas, para assim garantir sua veracidade e imparcialidade. Essa ideia, o positivismo, era alheia a qualquer traço de subjetividade da pesquisa, eliminando a perspectiva dos sujeitos. Sua base era a neutralidade; o pesquisador deveria ser imparcial ao observar os fatos e manter uma significativa distância da realidade estudada. De acordo com Triviños (2008), o positivismo tem como características o ceticismo, o interesse em conhecer as leis dos fenômenos e não suas causas, a negação à imaginação, a capacidade da ciência em prever os acontecimentos e a precisão dos dados. (2008, p.34-35).

Foi no final desse mesmo século que estudiosos dos fenômenos sociais começaram a se opor a essas ideias que as ciências humanas e sociais deveriam se orientar pelo método positivista. O historiador Dilthey foi o primeiro a expressar-se contra a utilização dos métodos positivos, pois afirmava que os fenômenos humanos e sociais eram complexos e dinâmicos, o que tornava impossível o estabelecimento de leis gerais como nas ciências exatas. Ele propunha então, o estudo através da hermenêutica, método que se preocupava com a interpretação dos significados e suas inter-relações (ANDRÉ, 2008, p.16).

É nesse contexto de busca de métodos que se diferenciasse do positivismo ao lidar com indivíduos e sociedades que se desenvolveu a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa surge então da necessidade de uma abordagem diferente para as pesquisas sobre as ciências humanas e sociais. O termo “qualitativa” é designado pois de acordo com os estudos “se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...], defendendo a visão holística dos fenômenos, isso é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, 2008, p.17).

Contudo, devemos deixar claro que é um equívoco comum caracterizar como qualitativa toda a pesquisa que não envolva números, pois seria essa uma característica positivista. Todavia, associar quantificação com positivismo é um reducionismo, que ignora que os dados numéricos podem vir a ajudar na dimensão qualitativa dos dados. (IDEM, p. 24). A pesquisa é qualitativa quando se reconhece a subjetividade na

pesquisa, valorizando a experiência humana, a interação entre os indivíduos e a forma como as pessoas entendem e constroem a realidade.

Existem vários tipos de pesquisa qualitativa e sem dúvida a mais conhecida é a etnografia. A etnografia, surgida entre os antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, passou a ser utilizada pelos educadores a fim de enfatizar o processo educativo, e suas características envolvem o uso da observação participante, um grau de interação com a situação estudada, o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados a ênfase no que está acontecendo e não no resultado final e a preocupação com os significados, com a maneira com que os indivíduos veem a si mesmo e o mundo que o cerca.

Além da etnografia, André (2008) também aborda o estudo de caso, como um estudo descritivo de uma unidade específica, enfatizando o conhecimento do particular.

Por fim, temos a pesquisa-ação. A grande diferença deste método para os citados acima é que, além da compressão dos fenômenos, a pesquisa-ação visa principalmente a mudança de paradigmas. O pesquisador não apenas estuda ou interage com os indivíduos, mas funciona como um orientador, de modo a elaborarem plano de ações (daí a nomenclatura da pesquisa), baseando-se em um planejamento visando o objetivo, que é a mudança. Por isso ela também é considerada uma pesquisa de intervenção.

Kurt Levin é considerado o criador da pesquisa-ação, e para ele este método deve ter um ciclo de três processos: planejamento, ação e coleta de dados relacionando com o contexto. Dessa forma, a pesquisa-ação:

[...] designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como uma nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas desafiadas dentro do campo e acarretam mudança desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (MORIN, 2004, p. 56)

Percebemos então que, além da mudança, outra característica da pesquisa-ação é a colocação tanto dos sujeitos da pesquisa quanto do próprio pesquisador como atores do processo. E como atores, eles não apenas interagem como nos demais métodos, mas tomam parte no processo, atuando e refletindo sobre a problemática.

Para Thiollent (2007) a pesquisa-ação vai além de uma pesquisa participante, pois propõe uma ação planejada, de caráter social, educacional e técnico. Para o autor, só é realmente uma pesquisa-ação quando há realmente uma ação por parte dos indivíduos a respeito do problema em questão e que a mesma seja não-trivial, o que significa que deve-se adotar meios não-usuais para problemáticas que realmente mereçam atenção.

Apesar da pesquisa-ação ser relacionada principalmente a movimentos sociais, ela se qualifica para essa pesquisa de caráter educacional pela carga histórica e social que o tema abordado traz. Como já foi dito anteriormente, o tema sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um tema negligenciado e silenciado nas salas de aula brasileiras. O racismo nocivo, mas velado, nas instituições de educação, bem como em toda a sociedade traz efeitos terríveis sobre os indivíduos, como o recente caso de um ator negro de um importante canal brasileiro que foi preso após ter sido confundido com um assaltante apenas por ser negro.³

Numa pesquisa-ação na escola, o processo de investigação é voltado para a ação pedagógica, na qual as ações realizadas envolvem não só a produção e circulação de informações, mas também a tomada de decisões pelos participantes. Para isso, é necessária o envolvimento do pesquisador com os interesses dos envolvidos, o que deixa claro, para o autor, que não há neutralidade nesse tipo de pesquisa (THIOLLENT, 2007, p.71).

Precisamos então, reconhecer os aspectos que fazem de uma pesquisa de intervenção uma pesquisa-ação para que possamos qualificar o processo como tal. São os aspectos de uma pesquisa-ação:

- A ampla interação entre os pesquisadores e sujeitos;
- Da interação, surge a ordem e prioridade dos problemas;
- O objeto de investigação não são as pessoas e sim a situação;
- O objetivo é resolver ou esclarecer a situação observada;
- O acompanhamento de decisões e ações;
- E por último, a pesquisa-ação pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e a consciência dos envolvidos.

³ Para ter acesso ao caso basta acessar o link <http://gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/O-Programa/noticia/2014/02/vinicius-romao-sobre-primeira-noite-em-casa-nao-consegui-dormir.html>

Podemos então definir nossa pesquisa como pesquisa-ação, pois a mesma parte de uma problemática de caráter social e educativo, a marginalização do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira; propõe uma ação planejada que no caso, aconteceu através da mediação de um recurso lúdico, o RPG; foi conduzida pelo pesquisador em estreita associação com os sujeitos, através do papel de narrador e personagens adotadas através do jogo protagonizado; e visando uma mudança da visão dos sujeitos sobre o tema que desafia os critérios usuais de validade científica metodológico, que no caso é a parcialidade da história mostrada em sala de aula, que silencia a participação do povo negro na construção da cultura brasileira e o reconhecimento dessa identidade cultural nos sujeitos.

Nesse contexto, nossa pesquisa visa não somente a aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira, mas a valorização da contribuição do povo negro para nossa história e que os alunos possam se reconhecer dentro dessa ação, quebrando assim preconceitos e construindo outra imagem de si mesmo e de nossa sociedade.

Antes do início da pesquisa, foi feita uma abordagem com toda a turma dos sujeitos, onde eles responderam a um questionário e passaram por uma atividade lúdica sobre o tema. É sobre isso que falaremos a seguir.

2.2 “Você teve o maior sacrifício pra pegar os peixes né?” Percepções sobre a África anterior à intervenção

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN no campus Currais Novos. Decidi realizar a ação no meu próprio ambiente de trabalho pelo fato de eu trabalhar na instituição como professora de História há três anos, sendo conhecedora da realidade dos alunos e já ter noção das lacunas presentes na educação dos mesmos. Nesse caso, a colaboração entre sujeito e pesquisadora é na ação pedagógica que se desenrola a partir das sessões de jogo.

A turma escolhida para participar da pesquisa foi do terceiro ano do curso Técnico Integrado de Alimentos do turno matutino. O corpo de professores do instituto apontou no conselho de classe do primeiro bimestre do ano letivo de 2013 que esta turma de terceiro ano possuía mais dificuldades de aprendizagem que a turma do mesmo ano do turno vespertino. E foi devido a esse apontamento então que a turma do matutino, a que tem mais problemas de aprendizagem, foi escolhida para que fosse nela aplicada a pesquisa. Após a escolha da turma foi apresentado o projeto na mesma,

explicando os objetivos da pesquisa e suas etapas e dito que a participação das sessões de jogo seria voluntária. No primeiro momento oito alunos, sete meninas e um menino se inscreveram.

Antes do início das sessões de jogo, foi feita uma primeira abordagem sobre o tema das africanidades na turma, como forma de perceber quais eram seus conhecimentos acerca do continente africano. Foram propostas duas atividades na sala de aula. Dos trinta e nove alunos da turma, estavam presentes trinta e cinco.

Primeiramente foi entregue um questionário com três questões acerca do tema África. Foi orientado aos alunos que respondessem subjetivamente, sem se preocupar com nota, pois a avaliação seria apenas para medir seus conhecimentos. Foram feitas as seguintes perguntas:

- O que você sabe sobre a África? Como você obteve essas informações?
- Quem são os povos que habitam o continente africano?
- Que relação você vê entre a África e o Brasil? Ou entre africanos e brasileiros?

Percebeu-se que quando se fala de África, todos os alunos remetem imediatamente à escravidão, miséria e vida tribal. A percepção que eles têm do continente africano é um reflexo do que é visto constantemente na mídia: doenças, guerras, pobreza, e fome. Apesar disso, na segunda pergunta, a maioria afirmou que existem vários povos na África, mas não entraram em detalhes a não ser quando afirmaram que a maioria dos habitantes eram “negros”. Na terceira questão, sobre a relação entre Brasil e África muitos apontaram as religiões de matrizes africanas, como o candomblé e as danças.

Percebemos assim, que os alunos não eram totalmente alheios ao conhecimento sobre a África. Contudo, esse conhecimento foi passado imbuído de preconceito e distanciamento, como se a África tivesse sido importante, mas agora ela não tivesse nenhuma relação com a nossa História.

Após esse momento, foi proposta uma atividade que consistiu em atribuir uma localização no mapa da África a imagens apresentadas do continente africano. Foi colocado para a turma um mapa grande do continente africano, fixado em isopor e foram distribuídas entre a turma trinta imagens pregadas em palitos. As imagens foram selecionadas a partir de uma busca pela ferramenta Google Images. Os alunos tinham

que espetar a imagem no local em que eles achavam que ela pertencia. Das trinta imagens, quatorze eram paisagens e dezesseis eram de tipos humanos. As imagens foram numeradas, para facilitar o controle. As imagens foram as seguintes⁴:

1. Cidade do Cairo;
2. O deserto do Saara;
3. Veio de mineração na África do Sul;
4. A floresta do Congo;
5. Praia em Moçambique;
6. Mesquita na Somália;
7. Casablanca no Marrocos;
8. Baobás em Madagascar;
9. As pirâmides de Gizé no Egito;
10. O vulcão Nyiragongo no Congo
11. Abuja na Nigéria;
12. O monte Kilimanjaro na Tanzânia;
13. Durban na África do Sul
14. O monte Drakensberg no Lesoto.

Das imagens com paisagens os alunos acertaram a localização de quatro:

- O deserto do Saara;
- As pirâmides de Gizé no Egito;
- A floresta do Congo;
- Durban na África do Sul

Figura 1: Imagens de paisagens africanas

⁴ As imagens em questão foram encontradas através da ferramenta Google Images.



Fonte: Google Imagens

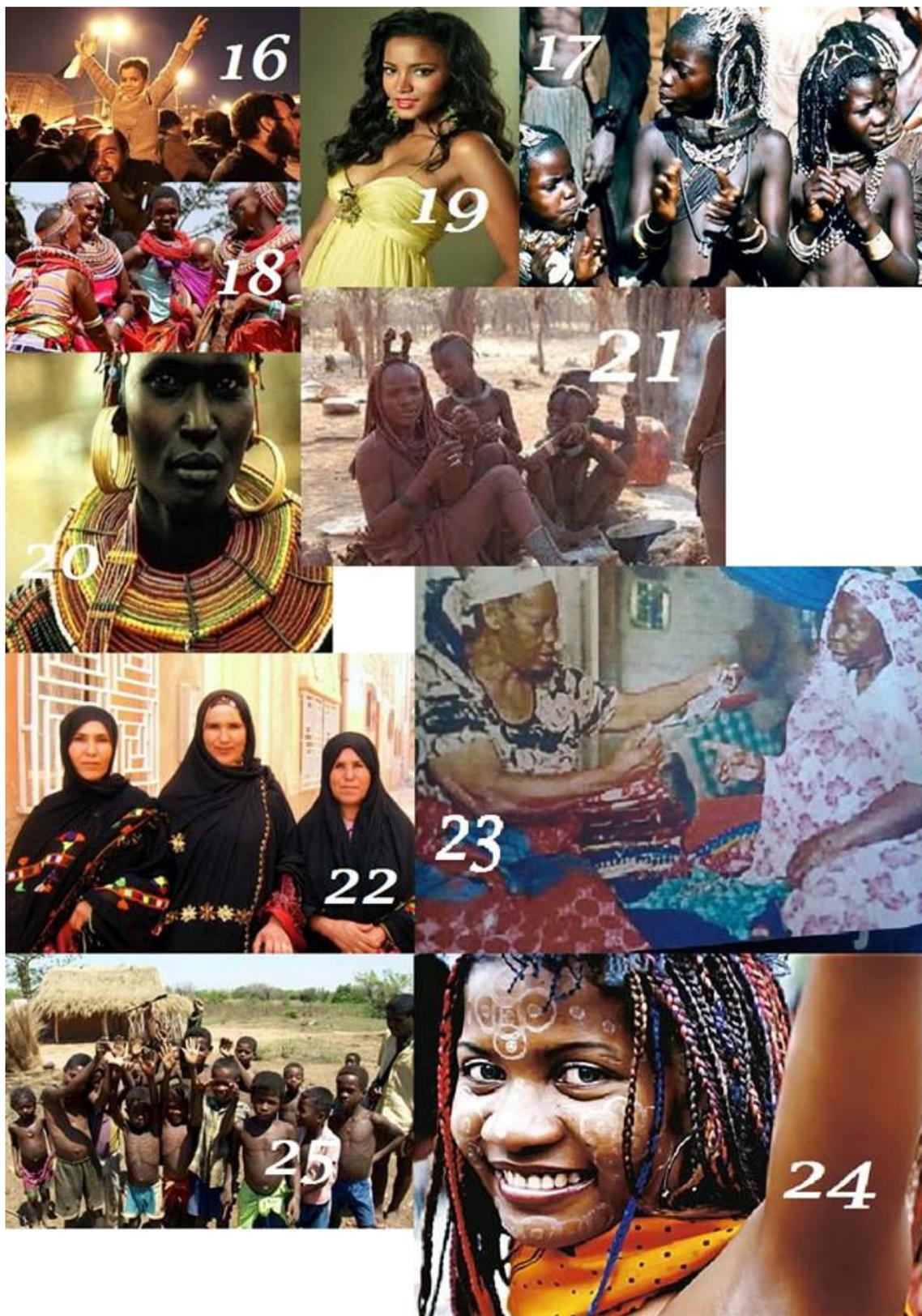
Sobre as demais imagens, principalmente a do monte Kilimanjaro coberto de neve, os alunos afirmaram não relacionar as paisagens com o continente africano. Também admitiram que sentiram falta de uma imagem mostrando a Savana. Após a explicação sobre a localização de cada paisagem, foi pedido que os alunos que ficaram com as imagens dos tipos humanos que as colocassem no mapa, onde achassem que eram seus locais. As imagens foram as seguintes:

15. Menina bérbere;
16. Menino no Cairo;
17. Mulheres Banto;
18. Mulheres do Quênia;
19. Miss Universo, Leila Lopes de Angola;
20. Mulher Iorubá;
21. Mulheres da Namíbia;
22. Mulheres do Marrocos;
23. Mulheres em Moçambique;
24. Mulher de Madagascar;
25. População urbana da África do Sul;
26. Crianças de Madagascar;
27. Rebeldes do Congo;
28. População do campo da África do Sul;
29. Meninas de Cabo Verde;
30. Mulher da Etiópia.

Os alunos acertaram as seguintes imagens:

- Mulher Iorubá;
- Menina bérbere;
- Mulheres do Marrocos;
- População urbana da África do Sul;

Figura 2: Tipos humanos africanos



Fonte: Google Images

Sobre as demais imagens os alunos afirmaram que não saberiam onde colocar. O caso que me chamou mais atenção foi referente à Miss Universo 2011, Leila Lopes. A

imagem dela foi posta na África do Sul. A aluna que ficou com essa imagem comentou com as colegas que achava que a mulher na foto era bonita demais para ser de outro lugar na África. Na hora dos questionamentos, perguntei à aluna em questão porque tinha posto a imagem na África do Sul e ela respondeu que foi por causa da forma como a modelo se vestia, que era inapropriada pra climas mais quentes.

Após a colocação das imagens nos lugares corretos, discutimos sobre a diversidade étnica e os alunos admitiram que não esperavam encontrar tantos tipos étnicos diferentes no continente africano.

Na aula seguinte, os alunos foram apresentados ao projeto, e pediu-se que quem tivesse interesse escrevesse o nome na lista que a pesquisadora estava passando e foi marcada a primeira reunião para o início da pesquisa. É sobre o que falaremos a seguir.

2.3 “Como eu gosto da natureza, fiz ela ficar na natureza.” A criação dos personagens e a identidade cultural

A primeira reunião do grupo que participaria do pesquisa aconteceu antes da realização das sessões e tinha como objetivos:

- Apresentar o RPG e esclarecer sobre seu funcionamento;
- Esclarecer possíveis dúvidas;
- Marcar o dia e o horário das sessões;
- Passar a pesquisa histórica para que os alunos construíssem seus personagens.

Após a apresentação do projeto de pesquisa em sala de aula, foi constituído grupo de sujeitos participantes entre aqueles que se voluntariaram. Inicialmente oito alunos se disponibilizaram para as sessões de RPG, mas na primeira reunião para apresentar o sistema e a orientação para a pesquisa, duas alunas declinaram da participação. Uma delas por motivos de saúde e a outra pelo engajamento como bolsista em outro projeto.

Os alunos que confirmaram sua participação foram:

- Ellen (sexo feminino;17 anos);
- Jéssica (sexo feminino;17 anos);
- Jamile (sexo feminino;17 anos);
- Luan (sexo masculino;18 anos);
- Talita (sexo feminino;17 anos);
- Vitória (sexo feminino;17 anos).

Dos alunos participantes, apenas Luan já havia tido contato com o RPG. Seu contato fora tanto como narrador quanto como jogador. Foi mostrado o sistema que

seria usado nas sessões e ele afirmou que não o conhecia. Quanto às demais voluntárias, maioria delas já tinha ouvido falar do RPG, apesar de nunca terem tido contato direto com o jogo.

Procurei então apresentar detalhadamente o que era o RPG e como ele funcionava. Disse que o *RPG* ou *Roleplaying Game* é traduzido como Jogo de Interpretação de Personagem e se configura em uma forma de jogar que mistura jogos de estratégia e a interpretação de papéis. O *RPG*, desta forma, não é um único jogo, mas sim uma forma de jogar, o que permite uma grande variação de regras e cenários que podem ser trabalhados.

Para melhor explicitação, mostrei que é podemos dividir o *RPG* em duas partes principais: o sistema e a ambientação. Como em um jogo de estratégia, existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não e é isso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no o conjunto de regras que norteia a sessão de jogo. Já a ambientação é o cenário onde a aventura irá ocorrer. Normalmente cada sistema trás sua própria ambientação, sendo muito raro que um grupo escolha os dois separadamente. Definiu-se também que numa sessão de *RPG* (ou em uma 'mesa', como é chamado pelos jogadores de RPG), a criação dos personagens e sua abordagem vão girar em torno de uma situação-problema que será posto pelo narrador (no caso, a pesquisadora) dentro da ambientação do cenário. A dúvida que surgiu durante a apresentação do pesquisa foi se a história (a situação-problema a ser resolvida), já estava definida. Respondi que em parte sim, mas que ela só ficaria pronta quando eles entregassem o histórico de seus personagens, pois assim poderia inseri-los no contexto da narrativa.

Quando foi dito que a ambientação a ser trabalhada seria a África entre os séculos XVI e XVII, os alunos se mostraram muito empolgados e uma das meninas falou que iria pesquisar sobre os orixás, para utilizá-los em sua história. Os alunos também propuseram a criação de um grupo no FACEBOOK apenas para os participantes da pesquisa, para que eles possam conversar e trocar informações, além de entrarem em contato com a pesquisadora. Sobre o dia e o horário, ficou decidido que as sessões ocorreriam as sextas-feiras, na sala de estudo em grupo do IFRN Campus Currais Novos, das 14h00min às 17h00min.

A reunião para a elaboração dos personagens começou com a distribuição das fichas em branco para que os alunos pudessem preencher com os dados dos personagens cujas histórias já estavam criadas. Além dos alunos já confirmados, outra aluna da turma

pediu para ser inserida no pesquisa. Ela decidiu participar ao ser incentivada pelas colegas que já participavam e também por curiosidade. A aluna em questão:

- Eduarda (sexo feminino;17 anos)

Além da nova participante, todos os alunos compareceram. Os objetivos da reunião foram:

- Distribuição das fichas;
- Explicação do processo de criação da ficha do personagem;
- Escolha dos atributos/perícias/talentos/falhas;
- Narração das histórias criadas pelos alunos;
- Orientação de mudanças nas histórias.

No primeiro momento, os jogadores elaboraram a história, pois é com base na história que são escolhidos os atributos, perícias, talentos, falhas e poderes dos personagens. Dos alunos envolvidos, houve dois casos que merecem destaque na construção dos personagens. Vitória queria fazer uma personagem branca de olhos claros tendo se autodeclarado como mestiça e Eduarda queria fazer uma portuguesa tendo se declarado branca e talvez amarela na autodefinição. Quando questionei a Vitória o porquê dela insistir em fazer uma personagem branca mesmo eu tendo colocado que a história se passaria na África Ocidental, ela disse que achava bonitos olhos claros. Questionei novamente o motivo da escolha de uma personagem branca e ela não soube responder. Já Eduarda afirmou que gostaria de fazer uma antagonista na história. Expliquei então a ela o papel da mulher dentro da sociedade patriarcal no sistema colonial e ela acabou desistindo, pois assim “não ia poder fazer nada”.

Essas duas posições nos levam a pensar os motivos que levaram as alunas a escolherem personagens brancos, mesmo tendo dito que a história aconteceria na África Ocidental. Quando constrói um personagem, o jogar leva desejos e anseios próprios para dentro da criação. A aluna Vitória que queria viver a personagem branca tem a pele escura e teve dificuldade para se definir etnicamente quando foi pedido a auto declaração ao final do pesquisa oscilando entre parda, indígena ou mestiça. Ela colocou como sendo ‘mistura de indígena e africano’, mas apesar de ser inquirida várias vezes sobre os motivos do pedido de ser branca, ela sempre afirmava que não sabia o porquê.

Se levamos o processo de criação de personagem como “um processo de construção de si-mesmo que possibilita entender como a relação que se estabelece entre jogador e avatar institui as identidades dos seus jogadores” (MEDEIROS; COSTA,

2011) podemos pensar que a jogadora estaria almejando para sua personagem algo que não poderia ter para si, ter uma pele branca, o que na nossa sociedade é visto como vantajoso ou mesmo a recusa de assumir um lugar subalterno, o de escravizado, implícito na proposta do jogo.

A criação da história de um personagem fictício, mas colocando dentro de um mundo que realmente existiu, visa ajudar os jogadores a recriarem situações que ao se desenrolarem afetariam a vida de milhões de pessoas em dois continentes. Aqui neste pesquisa, os alunos têm a possibilidade de recriar fatos históricos, na visão de pessoas comuns e serem então protagonistas desse processo e não somente espectadores. A construção coletiva da situação-problema também abre a perspectiva da interação entre diferentes pontos de vista sobre a narração de uma mesma situação.

Debateu-se sobre os históricos dos personagens baseados na pesquisa feita anteriormente pelos alunos. É interessante notar que a maioria das histórias trazia em si um aspecto de vingança contra os portugueses. A maioria dos personagens, com a exceção de Nakise e Aseye, já haviam tido um contato com os portugueses, colocando-os desde o início no papel de antagonista da história. Essa situação pode ser explicada pelo fato do tema já ter sido abordado em sala de aula, através de uma aula sobre a diáspora africana, colocando os jogadores a par da situação deste continente e seus povos no século XVI, período em que se passa a história. A principal dificuldade na produção do histórico do personagem foi a definição das etnias pelos jogadores. Todos tiveram dificuldade em entender as diferenças que surgiriam entre seus personagens com essa escolha, principalmente na hora da comunicação.

Tivemos então a escolha das etnias iorubá (Tisha, Jumoke), fante (Aseye, Lisha) Kuba (Areda), Suarili (Ramla) e moura (Nakise). Segue abaixo a história de cada um dos personagens criadas pelos seus jogadores.

Tabela 1: Personagens e narrativas construídas pelos jogadores

JOGADOR	PERSONAGEM	HISTÓRICO
Eduarda	Aseye	Aseye vivia no reino de Gana e pertencia a etnia Fanti. Filha de curandeiros bastante conhecidos, a menina aprendeu com seus pais a curar. Quando tinha 12 anos de idade, a garota que brincava na praia próxima a uma falésia acaba sofrendo um grave acidente e sendo arrastada pela maré até uma floresta. Sem notícias de Aseye seus pais acham que ela está morta e a menina acaba crescendo sem sua família, sem lembrar-se da infância e sem referências de bem e mal. Depois de crescida, Aseye descobre alguns poderes mentais de resistência ao psiquismo e cura acelerada que são seguidos de dores muito fortes de cabeça. Movida pela vontade de saber mais sobre seu

		passado, resolve viajar por várias regiões desconhecidas.
Ellen	Ramla	Ramla é uma jovem nascida na África da etnia suarili. Recebeu este nome, pois desde pequena – por um motivo ainda desconhecido - conseguia prevê algumas coisas sobre o futuro. Com receio de perder o amor pelos pais ou pelos amigos, ela decidiu guardar esse segredo sobre seu dom. Essa jovem vive com sua família (pai e mãe) em uma comunidade não muito homogênea, nesse lugar as condições sociais “reina”. Ramla, por ser de família com certa condição financeira preferia não se socializar para que ninguém descobrisse o seu dom e seus pais não serem motivos de preconceito. Quando pequena, em uma de suas visões viu toda sua família sendo morta por pessoas desconhecidas, desse dia em diante ela passou a temer pessoas estranhas e leva o compromisso de proteger quem ama. Ramla não tem muitos amigos, o objetivo de defender sua família obrigou-a a aprender táticas de defesas e lutas (aprendeu com seu melhor amigo), fazendo com que as outras crianças tivessem medo dela.
Jéssica	Lisha	Lisha, assim como diz seu próprio nome é misteriosa. Pertence a uma tribo do povo Fante localizada ao longo da costa de Gana, que a criou desde que seus pais foram capturados por traficantes de escravos. Sua mãe era a grande feiticeira da tribo, o que fez com que Lisha, herdasse alguns poderes. Ela ama sua tribo e é capaz de tudo para defendê-la, o que é seu principal objetivo. Odeia os traficantes de escravos, porém sabe tirar proveito das situações. Seu maior medo é perder sua grande família assim como perdeu seus pais. Seus sentimentos mais intensos são a vingança e a vontade de que todos possam viver livremente. Encara o mundo como um lugar perverso onde apenas os mais fortes sobrevivem, mas deseja ser capaz de mudar isso.
Jamile	Jumoke	Jumoke era uma criança abençoada, seus pais eram rei e rainha de um pequeno reino na Nigéria. Ela era filha única e também a única sucessiva para a coroa. Jumoke adorava brincar com os animais e vivia no meio da floresta. Esse era o seu jeito de se divertir. Nessa floresta ela conhece um griot que mora na mata por ser sozinho na vida e por gostar daquele lugar, e por viver lá sabe todos os segredos e mistérios do local. Em um dia de chuva e muita neblina, o castelo em que ela morava foi saqueado por piratas portugueses que não suportavam aquele lugar, eles teriam sido proibidos de se aproximarem do reino por serem agressivos e foi por essa causa que queriam destruir e acabar a família real. No momento da tragédia, Jumoke estava dormindo em seu quarto e como o quarto dela era do lado dos seus pais ela pode escutar os gritos da morte. Os piratas também queriam acabar com ela, mas ela conseguiu fugir e se esconder com seu amigo griot na floresta. Com ódio no coração e muita determinação, a doce criança virou uma mulher vingativa que após a morte dos seus pais passava todo o tempo com o griot aprendendo todas as artimanhas para poder pegar aqueles que tiraram a vida da sua família. Pois ela sabia que se eles descobrissem estava viva viriam atrás para matá-la. Ela aprendeu a usar todos os benefícios da floresta, como por exemplo, fazer magias com ervas e plantas.
Luan	Nakise	Filho de mouros que fugiram de Portugal devido às perseguições religiosas. Devido à dificuldade em encontrar meios de sobrevivência na região onde hoje é o Marrocos, o casal acaba morrendo. Um dia depois, um viajante forte, moreno, e com uma aparência de confiança, estava passando pelo litoral montado em um camelo, cheio de bugigangas, quando viu, de longe, duas pessoas e uma pequena criatura deitados na areia daquele deserto, se aproximou, e viu eram um homem, uma mulher, e um bebê, que estava todo enrolado em

		<p>panos, e só ouvia seu choro. Viu que seus pais já estavam mortos, e ao pegar a criança, percebeu que sua boca estava suja com sangue, ele achou aquilo muito estranho, e voltou a olhar os adultos, e percebeu, que na mão direita de sua mãe havia uma faca, e que os pulsos dos dois estavam gravemente cortados, logo, percebeu os pais haviam se cortado para alimentar o bebê com seu sangue. Nakise vem do sinônimo de Nakisisa - Menino das Sombras - como foi chamado. Sua aparência se difere dos demais da tribo por ser de origem moura. Foi criado por um viajante (seu pai) e uma rezadora (sua mãe). É um menino muito simpático e engraçado. Junto com outros amigos de sua tribo, aprendeu e desenvolveu técnicas de furtividade, a agilidade é sua melhor característica. Porém, nesse lugar onde a esperteza toma conta, Nikase aprendeu a mentir muito bem, sabe enrolar e trapacear, porém só usa isso quando é necessário. É um lugar de guerras, esse garoto também sabe manejar armas leves, como facas e adagas. Seu objetivo na vida, é se tornar um grande herói, e trazer a paz, saúde e alegria pra seu povo, coisa que nunca viu desde então. Em seu clã, os costumes são bem dinâmicos. Eles acreditam que você sempre pode mudar seu destino, são politeístas e animistas, onde os deuses são elementos da natureza, como o espírito do Fogo, que age representando a força, fé, garra. O espírito da Terra age realizando uma proteção aos humanos. Também é conhecida como o espírito da fertilidade. O espírito dos mares, que sabe indicar o melhor caminho a seguir, também é considerado o espírito da Cura, pois sabe converter os três líquidos essenciais do ser humano: água <> sangue <> suor. O espírito do vento, responsável por trazer paz e tranquilidade.</p>
Talita	Tisha	<p>Tisha uma jovem moradora de uma pequena tribo do litoral da África (próximo de onde hoje se encontra a Nigéria) da etnia ioruba. É uma jovem bastante determinada por isso recebeu esse nome de seus pais. Desde cedo, Tisha passou por obstáculos impostos pela vida, o primeiro foi a morte de seu pai quando ela tinha apenas 10 anos. Sua vida era tranquila ate que um dia tudo mudou completamente. Tisha ao voltar do seu passeio cotidiano a um rio um pouco distante de sua tribo vê ao longe uma fumaça vindo de onde seria sua casa, ao chegar lá se depara com sua casa pegando fogo, sua tribo totalmente destruída e muitos cadáveres de seus habitantes espalhados por todos os lugares. Ela fica desesperada, pois não encontrava em lugar nenhum sua mãe e seus irmãos. Quando estava quase desistido, ela vê o seu tio agonizando perto de uma arvore, ao chegar perto dele ela percebe que ele esta sem um braço, e ele com muita dificuldade a chama e lhe conta o que aconteceu. Ele lhe contou que a tribo havia sido invadida por comerciantes de escravos que vieram levá-los para embarcarem para onde eles chamavam de América,mas houve uma resistência e acabou que muitos deles foram mortos. Tisha perguntou por sua família e ele disse que todos foram levados para serem comercializados, ao terminar ele pediu que ela fugisse para não ser pega também, alguns minutos depois acabou morrendo por perder tanto sangue. Tisha ficou totalmente perdida, mas quanto mais ela pensava, mas ódio sentia por aquelas pessoas, e resolveu tomar uma atitude: sair em busca daqueles que lhe roubaram não só sua família, mas também sua felicidade. Tisha então aprende a improvisar não só para sobreviver, mas também para realizar seu objetivo que é se vingar e quem sabe encontrar sua mãe e seus irmãos. Ela vai aprendo não só a língua, mas também a escrita de cada povo por onde ela passa, aprendeu em um povoado com um ancião o manuseio do arco e flecha, em outro com uma feiticeira como usar ervas e o básico sobre magia, além de colher informações sobre os comerciantes por onde passava.</p>

Vitória	Arede	Arede era uma jovem de 18 anos que morava junto de sua mãe e de seu pai, no povo Kuba localizado onde hoje é a República Democrática do Congo. Sua tribo era famosa pela produção de objetos de arte, tanto sagrados quanto profanos, que apresentam complexos e refinados desenhos geométricos. Em um dia ao sair de casa sem saber que sua vida mudaria para sempre, Arede é pega de surpresa pelos traficantes migrantes. Sendo assim, violentada e obrigada a presenciar a morte de seus pais que tentam ajudá-la. Ela consegue fugir, mas levou consigo o desejo insano de vingança. Com esse desejo é submetida a aprender sozinha a escalar, desarmar um oponente, construir armadilhas e aprimorar seu dom da cura herdado por sua avó. E assim, jura a ela mesmo que mataria os culpados por terem levado seu povo e principalmente por terem matado covardemente seus pais.
---------	-------	---

Criadas as histórias, cabia agora o processo de produção do corpus, transformar as narrativas em dados. Isso era necessário, pois dentro de todo RPG existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não e é isso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no conjunto de regras que norteia a sessão de jogo. O sistema escolhido para ser utilizado foi o Livro das Lendas: aventuras didáticas, do autor Gustavo César Marcondes e publicado pela Editora Zouk. Esse sistema foi escolhido por ser mais simples em relação aos sistemas clássicos de RPG, já que é voltado para o uso didático.

A vantagem em se usar um sistema simplificado na pesquisa, se deve ao fato de se manter as regras, mas de uma forma que ela não sobrepuje a narrativa. Como dos alunos participantes apenas um (Luan) já conhecia o RPG, pois já era narrador e jogador, a utilização de um sistema mais complexo tomaria tempo para que houvesse familiarização com as regras, e poderia gerar uma resistência por parte das jogadoras iniciantes.

O sistema do Livro das Lendas consiste na utilização de conceitos como ‘ótimo’, ‘bom’, ‘mediano’ e ‘ruim’ para a montagem do personagem. Esses conceitos também aparecem na rolagem de dados, não sendo necessárias assim duas abordagens diferentes.

Deste modo, com a história definida, eles preencheram o início da ficha, onde determinam a aparência do seu personagem.

Figura 3 – Cabeçalho da ficha

Ficha de personagem

NOME DO JOGADOR

NOME DO PERSONAGEM

RACA

IDADE

SEXO

ALTURA

PESO

OLHOS

CABELO

Fonte: MARCONDES, 2005

O jogador então identifica sua ficha (com seu nome) e dá um nome ao seu personagem. É necessário salientar que o espaço onde se lê ‘Raça’, não se refere à classificação de raça ‘branca’, ‘negra’ nem ‘indígena’. Como se trata de um sistema de RPG genérico, esse espaço definido com ‘Raça’ é para ser preenchido caso existam no jogo raças fictícias de mundos fantásticos, como elfos, anões, gnomos, fadas e etc. Essa característica é influência dos sistemas clássicos de RPG como é o caso do Dungeons & Dragons, que permite ao jogador pertencer a uma dessas raças fantásticas.

Quando os alunos questionaram o termo ‘Raça’ na ficha, essa explicação foi feita e perguntei a seguir o que eles acharam que devia ser colocado no espaço. Todos colocaram ‘Humano’.

Após o preenchimento do cabeçalho, os alunos preencheram o corpo da ficha, que consiste na escolha dos atributos, perícias, talentos, falhas e poderes. Os atributos precisam ser muito bem escolhidos, pois são eles que vão determinar a maioria das rolagens de dados.

Figura 4 - Atributos

ATRIBUTOS / NÍVEIS	
FORÇA	<input type="text"/>
DESTREZA	<input type="text"/>
INTELIGÊNCIA	<input type="text"/>
RESISTÊNCIA	<input type="text"/>
VONTADE	<input type="text"/>
REFLEXOS	<input type="text"/>
CARISMA	<input type="text"/>

Fonte: MARCONDES, 2005

A escolha certa dos atributos é decisiva em suas ações, pois representam o que cada personagem consegue fazer. O atributo *Força* mede a força bruta do personagem, ou seja, a capacidade dele levantar pesos, causar dano usando as mãos, armas ou atirando objetos. O atributo *Destreza* é a agilidade do personagem, sua coordenação motora, e é usado para medir o equilíbrio e o desempenho ao manusear o arco por exemplo. A *Inteligência* é a capacidade de raciocínio e de aprendizagem, influenciando também em como se adaptar às experiências cotidianas. A *Resistência* serve para medir a saúde física do personagem, e também sua capacidade de aguentar dano. Em contrapartida, a *Vontade* é a saúde mental do personagem, seu equilíbrio emocional, autoconfiança e consciência e amor-próprio. Os *Reflexos* é o tempo de reação que um personagem tem a ações inesperadas e também defini o quão rápido um personagem pode se deslocar de um lugar para o outro. Por último, temos o *Carisma*, que mede a capacidade de liderança do personagem, bem como sua sedução e a habilidade de influenciar pessoas.

A regra para distribuir os conceitos (ótimo, bom, mediano e ruim) consiste em que cada personagem deve ter um conceito 'ótimo', dois 'bons', três 'medianos' e um 'ruim' aplicáveis a esses atributos. Posteriormente, esses conceitos podem ser mudados de acordo com o ganho de experiência nas sessões.

Após explicar esses conceitos, os alunos-jogadores preencheram seus atributos. É possível perceber que a maioria dos jogadores privilegiou os atributos 'FORÇA' e 'INTELIGÊNCIA' deixando o 'CARISMA' de lado. Apesar de a maioria ser de jogadores iniciantes, essa tendência de desprestigiar o 'CARISMA' apesar de ser ele o atributo que coordena as relações sociais, é comum até mesmo entre os jogadores mais

experientes. Isso pode ser entendido como uma perspectiva que os problemas do jogo, apesar de ser um jogo de interpretação de papéis, vão ser resolvidos muito mais pelas habilidades físicas e mentais (força e inteligência) do que pela habilidade social (carisma). No decorrer das sessões, todavia, alguns jogadores vão fazer a alteração do nível do atributo ‘CARISMA’ ao perceber a importância do mesmo no desenrolar das ações.

Segue abaixo a escolha dos atributos pelos jogadores antes do início das sessões:

Tabela 2: Jogador/ Personagem e seus atributos

JOGADOR/ PERSONAGEM	FORÇA	DESTREZA	INTELIGÊNCIA	RESISTÊNCIA	VONTADE	REFLEXOS	CARISMA
Euarda	Mediana	Boa	Ótima	Boa	Mediana	Mediano	Ruim
Ellen	Ótima	Boa	Mediana	Bom	Mediana	Mediano	Ruim
Jéssica	Boa	Mediana	Ótima	Mediana	Mediana	Ruim	Bom
Jamile	Boa	Mediana	Ótima	Mediana	Mediana	Bom	Ruim
Luan	Mediana	Boa	Ruim	Mediana	Mediana	Ótimo	Boa
Talita	Boa	Ruim	Boa	Ótima	Mediana	Mediano	Mediana
Vitória	Boa	Mediana	Ótima	Mediana	Ruim	Bom	Mediana

Após a escolha dos atributos, os jogadores devem escolher as perícias, os talentos e as suas falhas. As perícias representam as habilidades particulares de todos os personagens. Diferente do talento, elas são aprendidas e treinadas e podem mudar de nível através dos pontos de desempenho (a experiência obtida ao final de cada sessão) assim como os atributos. Os alunos devem escolher oito perícias sendo uma ‘ótima’, duas ‘boas’, quatro ‘medianas’ e uma ‘ruim’. As perícias, que estão separadas por classes, devem ser escolhidas da tabela oferecida no livro.

Figura 5 – Lista de perícias

ANIMAIS	ESPIONAGEM	CONHECIMENTO	MÉDICAS
ADESTRAMENTO	ESPIONAR	ALQUIMIA	ANATOMIA
CAVALGAR	ARRUMAMENTO	COSTUMES ALIENÍGENAS	ANTÍDOTOS
EMPATIA	DETECTAR ARMADILHAS	CONHECIMENTO DE MAGIAS	DIAGNÓSTICO
TREINAMENTO	DESATIVAR ARMADILHAS	CRIMINOLOGIA	MEDICINA
APICULTURA	DISFARCE	CULTURA	PRIMEIROS SOCORROS
PASTOREIO	FALSIFICAÇÃO	POLICIAL	PREPARAÇÃO DE ERVAS
MONTARIA	INFILTRAÇÃO	FOLCLORE	ENFERMAGEM
VETERINÁRIA	INTRIGA	GEOGRAFIA	CIRURGIA
	PUNGA	HISTÓRIA	CURAR
	ENVENENAMENTO	LITERATURA	HIPNOTISMO
	FURTIVIDADE	OCULTISMO	
ESTÉTICA	ABRIR FECHADURAS	SITUAÇÃO POLÍTICA	TÉCNICAS
COSMÉTICA	LEITURA LABIAL	PSICOLOGIA	
CULINÁRIA	OBSERVAR	CIÊNCIAS	CONSTRUÇÃO
LITERATURA	PROCURAR	USAR INSTRUMENTO MÁGICO	REPAROS
PERFORMANCE (ATUAÇÃO)	OUVIR	OPERAÇÃO DE SISTEMAS	PROGRAMAÇÃO
CORREGRAFIA	CAMUFLAGEM	NAVEGAÇÃO	USAR COMPUTADOR
COMPOSIÇÃO	FUGA	DECIFRAR ESCRITA	DIRIGIR
FIGURINO	LÁBIA		ELETRÔNICA
ARTES VISUAIS	OCULTAMENTO	LINGÜÍSTICAS	ENGENHARIA
	TRUQUES	FALAR IDIOMAS E DIALETOS	MECÂNICA
ATLÉTICAS	RASTREAMENTO	ALFABETIZAÇÃO	PILOTAGEM
	ESCONDER	MÍMICA	PESQUISA
ACROBACIA	DISFARCE		
EQUILÍBRIO	SABOTAGEM	LINGUAGEM DE SINAIS	
RADICALIZAR	OBTER INFORMAÇÃO	TELEGRAFIA (Cód. Morse)	
ESCALAR	SENSE DE DIREÇÃO		
SALTAR		MANIPULAÇÃO	
CORRER	COMERCIAIS		
NADAR		BLEFE	
ARREMESSAR	BARGANHA	SUBORNO	
MANOBRAR	NEGOCIAR	ENGANAR	
	SENSE PARA NEGÓCIOS	EXALTAR	
COMBATE	AVALIAR PRODUTOS	INTERRÓGAR	
	PECHINCHAR	INTIMIDAR	
ESTRATÉGIA	MARKETING	MENTIR	
ARTES MARCIAIS	CONTABILIDADE	PERSUADIR	
EMBOSCADA		ORATÓRIA	
DEMOLICÃO	SOCIAIS	SEDUÇÃO	
ESQUIVA		DISSIMULAÇÃO	
SAPUE RÁPIDO	DIPLOMACIA	GERAR CONFIANÇA	
TÁTICA	ÉTIQUETA	HACKER DE COMPUTADOR	
BRIGA	ENTREVISTAR	ILUDIR	
USAR ARMAS	RITUAIS	DETECTAR PONTOS FRACOS	
DEFESA PESSOAL	SELECIONAR	IMITAR VÖZES	
DESARMAR	LIDERANÇA	IMITAR SONS	

Fonte: MARCONDES, 2005

A escolha das perícias deve ser cuidadosa, pois se um personagem não tiver a perícia indicada não conseguirá realizar uma tarefa ligada àquela habilidade. Também se deve levar em conta que estamos no século XVI e a escolha deve condizer com a época histórica e o local onde será realizada a campanha. Tal como aconteceu com os atributos, as perícias que remetiam à habilidades físicas foram preferidas do que aquelas que remetiam às habilidades sociais. Isso se deve ao fato dos jogadores estarem se preparando mais para situações que exigissem esforço físico do que aquelas que poderiam requerer um apelo mais social. Essa é uma tendência comum nas sessões de RPG, mesmo em grupos experientes e pode ter ocorrido tanto devido a presença de um jogador mais experiente (Luan), como também do fato de os jogadores esperarem conflitos com os portugueses.

Após a análise das perícias, assim ficou decidido entre os alunos:

Tabela 3: Perícias

ALUNO/PERSONAGEM	PERÍCIA (NÍVEL)
Eduarda/Aseye	Equilíbrio (Bom) Estratégia (Bom) Emboscada (Médio) Espionar (Médio) Envenenamento (Médio) Fuga (Ótimo) Lábia (Médio) Preparação de Ervas (Ruim)
Ellen/Ramla	Correr (Bom) Observar (Médio) Usar Armas - Arco (Médio) Defesa Pessoal (Ótima) Detectar Armadilhas (Ruim) Conhecimento de Magias (Bom) Desarmar (Médio) Fuga (Médio)
Jéssica/Lisha	Performace – Atuação (Ótimo) Infiltração (Boa) Usar Armas – Arco (Boa) Sedução (Mediana) Gerar Confiança (Mediana) Preparação de Ervas (Mediana) Artes Marciais – Capoeira (Ruim)
Jamille/Jumoke	Preparação de Ervas (Ótimo) Equilíbrio (Bom) Leitura Labial (Ruim) Desarmar (Bom) Lábia (Médio) Hipnotismo (Médio) Adestramento (Médio) Decifrar Escrita (Médio)
Luan/Nakise	Correr (Bom) Falar Idiomas e Dialeto (Médio) Esquiva (Médio) Usar Armas – Arma de Haste (Bom) Furtividade (Ótimo) Intimidar (Ruim) Conhecimento de Magia (Médio) Negociar (Médio)
Talita/Tisha	Esquiva (Ruim) Observar (Médio) Usar Armas – Arco (Médio) Conhecimento de Magia (Bom) Falar Idiomas e Dialeto (Médio) Preparação de Ervas (Ótimo) Obter Informações (Médio)
Vitória/Areda	Infiltração (Ótima) Escalar (Bom) Desarmar (Bom) Senso de Direção (Médio) Blefe (Médio) Gerar confiança (Médio) Curar (Médio) Hipnotismo (Ruim)

Aliados às perícias temos os talentos. Os talentos são características inatas dos personagens e que ajudam no desempenho das suas ações. Cada jogador pode escolher dois talentos. Por serem habilidades que os personagens possuem sem necessidade de treino, elas não tem níveis como as perícias, mas podem ser usadas como complemento das mesmas, melhorando assim a jogada de dados.

Para balancear os personagens, os talentos são acompanhados de falhas. As falhas são os defeitos dos personagens, os problemas que interferem em sua vida, dificultando-a. As falhas existem para tornar o personagem mais realista ao lhe dar imperfeições como todo ser humano.

E se as falhas são para deixar o personagem mais real, temos os poderes, para dar um toque de fantasia na campanha. Os poderes são habilidades além dos talentos dos seres humanos. Apesar disso, os poderes são limitados pelos efeitos colaterais, para que não haja exagero por parte dos jogadores. Foi permitido que cada personagem tivesse um poder, que poderia estar ligado à magia (Elemental, orixás), psiquismo (poder mental) ou superpoderes (aumento sobrenatural de um atributo).

Segue abaixo a tabela dos talentos, falhas, poderes e seus efeitos colaterais.

Figura 6 – Lista de talentos, falhas e poderes

TALENTOS	FALHAS	PODERES
SENTIDOS APURADOS	RACIOCÍNIO LENTO	MAGIAS
AMBIDESTRIA	DISTRACÇÃO	MAGIA DE COMBATE
LUTAR ÀS CEGAS	VÍCIO	MAGIA DE CONTROLE MENTAL
REFLEXOS DE COMBATE	AMBIÇÃO EXCESSIVA	MAGIA DE COMUNICACÃO
ESQUIVA APRIMORADA	MANIA	MAGIA DE DEFESA
PONTARIA APRIMORADA	IGNORÂNCIA	MAGIA DE VOO
COMBATE COM DUAS ARMAS	COVARDIA	MAGIA DE CURA
CURA ACELERADA	CURIOSIDADE EXCESSIVA	MAGIA DE ILUSÃO
VISÃO NOTURNA	MACISMO	MAGIA DE INFORMACÃO
INTUIÇÃO APRIMORADA	IMPACIÊNCIA	MAGIAS
SORTE	NERVOSISMO	PSIQUISMOS
ATAQUE GRATUÍTO	COBICA	TELEPATIA
ATAQUE PODEROSO	MENTIROSO	RECEPCÃO PSÍQUICA (DETECTAR O USO DE PSIQUISMO)
RESISTÊNCIA A MAGIA	MÁ FAMA	GOPE MENTAL
RESISTÊNCIA AO PSIQUISMO	INTRÓMITIDO	ESCUDO MENTAL
PRECISÃO	OBSSESSIVO	ANULACÃO DE EFEITO PSÍQUICO
PERCEPCÃO APRIMORADA	MEIOSE	PSICOCINESE (MOVIMENTACÃO DE OBJETOS A DISTÂNCIA)
TIRAR EM MOVIMENTO	FÓBIA	PERCEPCÃO "EXTRA" SENSORIAL
CRIAR VIRUS/ COMPUTADOR	EXTREMAMENTE VAIDOSO	CLARIVIDÊNCIA (ENXERGAR ATRAVÉS DE OBJETOS SÓLIDOS)
DESENHO APRIMORADO	AZARADO	IDEOFÔNIA (ESCUTAR SOMS ATRAVÉS DE OBJETOS)
RESISTÊNCIA A VENENOS	TEIMOSO	PSICOMETRIA (PERMITE APRENDER ALGUMA COISA ACERCA DA HISTÓRIA DE UM LUGAR OU OBJETO INANIMADO)
AUDICÃO APRIMORADA	PAVIO-CURTO	PRECOGNICÃO (HABILIDADE DE VER ALGUNS INSTANTES DE FUTURO)
IMPROVISO	INDECISO	CURA PSÍQUICA
CRIAR MELODIAS	INTOLERANTE	LEITURA MENTAL
PREMONICÃO	INVEIOSO	ENVIAR ENERGIA NEGATIVA
CONTAR ESTÓRIAS	MIADO	COPIAR UMA PERÍCIA DE UM AMIGO
CREATIVIDADE	DEFEITO FÍSICO	TELEPORTAR A SI PRÓPRIO
TOLERÂNCIA	GAGUEIRA	TELEPORTAR OUTRA PESSOA
ASTÚCIA	EXCESSO DE PESO	TELEPORTAR OBJETOS
CAUTELOSIDADE	COMPULSIVO	ABRIR PORTAL DIMENSIONAL
INVENTIVO	IMPULSIVO	DRENAR ENERGIA
DETECTAR MENTIRAS	PREGUIÇOSO	EFETOS COLATERAIS
TRACAR PERFIL	PARANÓICO	FADIGA FÍSICA
INVESTIGACÃO APRIMORADA	DEPENDENTE	FADIGA MENTAL
FUGA RÁPIDA	PESSIMISTA	TEMPO DE CONCENTRACÃO
ATENÇÃO APRIMORADA	PIETOSO	DIFICULDADE DE CONTROLE
Tocar INSTRUMENTO MUSICAL	PIETOSO	FUNCIONA APENAS SOB CERTAS CIRCUNSTÂNCIAS
MEDUNIDADE	FALSO	FUNCIONA APENAS NA PRESENÇA DE ALGUM OBJETO
PROTEÇÃO DIVINA	AR DE SUPERIORIDADE	SÓ PODE SER USADO DUAS VEZES POR DIA
CONSTRUIR ARMADURAS	DESNESTO	SÓ FUNCIONA DEPOIS DE ALGUMAS TENTATIVAS
FORJAR ARMAS	ESTRESSADO	
ESCREVER MAGIAS	CLEPTOMANÍACO	
DOM DA ORATÓRIA	ARRÓGANTE	
ESCREVER PERGAMINHOS	AZARADO	
DECODIFICAR/ASSIMILAR INFORMAÇÕES	EPILÉTICO	
CONSTRUIR ARMADILHAS	ALÉRGICO	

Fonte: MARCONDES, 2005

Os jogadores escolheram seus talentos, falhas, poderes e efeitos colaterais. Percebeu-se que durante a escolha dos talentos, os jogadores privilegiaram talentos de proteção ou de luta. Tal escolha pode ter sido motivada pelo fato dos alunos suspeitarem que seriam vítimas de ataques dos portugueses, o que realmente aconteceu posteriormente. Já a escolha das falhas foi bem diversificada, mas prevaleceu as falhas mentais (medos, comportamentos negativos), apesar de ter aparecido algumas falhas físicas (alergias diversas). Os poderes, aqui colocados para permitir uma pequena parcela de ficção nas sessões, giraram em torno de proteger o personagem, provavelmente pelo mesmo motivo que os alunos privilegiaram talentos de lutas e proteção. E por último, os efeitos colaterais desses poderes remeteram principalmente ao cansaço físico e mental após o uso, com a exceção de Luan, que optou por dificuldade de controle. A escolha deveu-se à intenção de que as falhas não atrapalhassem as ações posteriormente ao uso dos poderes, o que não ocorreu. E assim ficaram definidas essas características:

Tabela 4: Talentos, falhas, poderes e efeitos colaterais

JOGADOR/ PERSONAGEM	TALENTOS	FALHAS	PODERES	EFEITOS COLATERAIS
Eduarda/Aseye	Cura acelerada Resistência ao psiquismo	Fobia (altura) Nervosismo Amnésia	Magia de controle mental	Fadiga mental
Ellen/Ramla	Ambidestria Combate com duas armas	Teimosa Alérgica a lágrima Fobia a formiga	Premonição	Fadiga mental
Jéssica/Lisha	Pontaria aprimorada Resistência ao psiquismo	Pavio curto Ar de superioridade Extremamente vaidosa	Magia de controle mental	Fadiga mental
Jamile/Jumoke	Cura acelerada Construir armadilhas	Intrometida Obsessiva Paranóica	Magia de defesa	Fadiga mental
Luan/Nakise	Proteção divina (os elementais) Visão noturna	Covardia Intrometido Alérgico (cheiro de chuva)	Magia de evocação (invocar elementais)	Dificuldade de controle
Talita/Tisha	Resistência a venenos Precisão	Distração Intrometida Paranóica	Magia de proteção (campo mágico)	Fadiga física
Vitória/Areda	Audição aprimorada Construir armadilhas	Teimosa Distração Indecisa	Magia de proteção	Fadiga física

Terminada a criação da ficha, foi marcado o início das sessões de RPG. Os alunos foram orientados a continuar pesquisando sobre o tema, para que pudessem

compreender melhor os costumes e povos daquele período, que contribuiria para que a interpretação ficasse mais detalhada.

Ao todo, foram nove sessões de jogo com os alunos voluntários. Inicialmente, era previsto seis sessões, todavia, esse número se mostrou insuficiente para que se abordasse todo o conteúdo previsto. Dessas nove sessões, podemos dividir dois momentos na história narrada: África e Brasil.

As sessões que se passaram na África tinham por objetivo que os personagens se conhecessem e que tivessem uma vivência do cotidiano daqueles povos no século XVI. Foram ao todo cinco sessões tendo como ambientação o cenário da África Ocidental. As sessões se definiram do modo a seguir:

Tabela 5: Sessões 1 a 5

Primeira sessão	Apresentação dos personagens; as personagens de Eduarda e Jamile se encontram, bem como as de Talita, Ellen e Vitória.
Segunda sessão	Todos os personagens se encontram. Início do ataque dos portugueses ao vilarejo onde eles se encontravam.
Terceira sessão	Os jogadores resistem ao ataque. Lutas.
Quarta sessão	As personagens de Jamile, Ellen e Vitória são capturadas. Os demais resistem.
Quinta sessão	A personagem de Jéssica entrega os demais. Todos são capturados e postos no navio rumo ao Brasil.

A seguir, as sessões mudam o foco da África para o Brasil colonial, onde os personagens são confrontados com uma realidade totalmente diferente, e postos em situações para as quais não estavam preparados. Neste momento, ocorreu uma mudança de personagem da jogadora Jéssica. Foi colocado para ela duas situações para que pudesse escolher: poderia continuar interpretando sua personagem na África, onde receberia regalias pela ajuda oferecida aos portugueses, ou poderia construir uma nova personagem, que interagiria com os demais na situação em que se encontravam no Brasil. A jogadora decidiu então fazer uma nova personagem, para que pudesse interagir com os colegas. Sua nova personagem aproveitou muito da ficha da antiga, mantendo os mesmos atributos, modificando as perícias, talentos, falhas e poderes.

Tabela 6: Adla

PERSONAGEM/ JOGADORA	HISTÓRIA	PERÍCIAS	TALENTOS	FALHAS
Adla/Jéssica	Adla cresceu e viveu num pequeno vilarejo na África, na região de Gana. Ela pertence à etnia fanti. Filha de uma curandeira e um grande guerreiro, Alda (seu nome significa justiça”)aprendeu o ofício de sua mãe e herdouas habilidades de seu pai.Certo dia, seu pacato vilarejo foi invadido por portugueses, que a capturaram e a levaram para um navio, onde depois de vários dias, ela desembarcou em uma terra distante e desconhecida.	Escalar (mediano) Fuga (mediana) Mentir (mediano) Cavalgar (mediano) Preparação de ervas (bom) Usar armas (bom) Furtividade (ótimo) Procurar (ruim)	Visão noturna Premonição	Impaciente Ar de superioridade Arrogante

A partir da sexta sessão, os jogadores foram introduzidos no Brasil colonial, tendo seus personagens sido capturados e imigrados à força pelos portugueses. O grupo foi dividido em dois, levando em consideração que historicamente, as etnias africanas foram dispersas tendo se estabelecido em lugares diversos do mundo colonial. Levando em consideração essa dispersão pelo território da América Portuguesa, os personagens foram assim divididos:

Tabela 7: Destinos

RECIFE	SALVADOR
Arede (vitória) e Ramla foram compradas por um velho de nome Joaquim Albuquerque; Aseye (Eduarda) e Jumoke (Jamile) foram compradas pelo casal João e Ana Fernandes.	Adla (Jéssica) e Nakise (Luan) foram comprados por Antônio de Souza; Tisha (Talita) foi comprada por Henrique Cavalcante.

Todos os personagens citados durante as sessões são fictícios. Preferiu-se usar personagens que não aparecessem na historiografia oficial para dar mais liberdade de ação tanto para os jogadores quanto para a pesquisadora.

As quatro sessões que se passaram na América Portuguesa se definiram do seguinte modo:

Tabela 8: Sessões 6 a 9

SEXTA SESSÃO	Os personagens chegam ao Brasil. Areda, Ramla, Aseye e Jumoke vão para Recife e Adla, Nakise e Tisha para Salvador. Lá, eles são vendidos.
SÉTIMA SESSÃO	Os personagens se dirigem às fazendas. Começam então a organizar a resistência e traçarem planos de fuga.
OITAVA SESSÃO	Sessão apenas com os personagens que foram para Salvador. Fuga dos personagens.
NONA SESSÃO	Os personagens começam a construir os quilombos. Encerramento das sessões.

Pensou-se em dar prosseguimento e encerrar na décima sessão, mas o mesmo não foi feito devido às muitas atividades acadêmicas nas quais estavam envolvidos os alunos. Preferiu-se então encerrar no momento em que suas personagens fogem dos engenhos e iniciam a construção de quilombos.

Após o fim das sessões, os jogadores foram entrevistados, primeiramente em grupo e depois individualmente, para relatarem suas impressões da experiência, explicarem determinadas escolhas e avaliarem sua participação, bem como o impacto que o pesquisa teve em suas vidas.

Veremos detalhadamente as entrevistas e as sessões no capítulo a seguir, onde faremos a análise dos resultados.

3. “Queria ser africano.”: repensando história e identidade a partir da interpretação de papéis

Apresentaremos neste capítulo as análises e reflexões dos dados produzidos durante o período da pesquisa, desde o momento da abordagem do projeto na sala de aula até o encerramento da pesquisa com a apresentação das sessões pelos alunos participantes àqueles que não participaram.

Procuramos desde o início do pesquisa, que os alunos o vissem muito mais que uma atividade escolar que traria a iniciativa de ensinar como um jogo educativo, mas sim que compreendesse que através do jogo protagonizado teriam uma melhor representação da realidade histórica no contexto da dispersão africana no século XVI, da escravização africana na América portuguesa e das relações estabelecidas pelos africanos cativos dentro da sociedade açucareira representadas nas regiões de Olinda e Salvador no mesmo período.

Essa representação da realidade histórica através do jogo protagonizado proporcionou que os sujeitos, interpretando personagens criadas por eles mesmos, pudessem ter um contato aprofundado com os fatos históricos, ao imergirem nas situações de jogo e relacionarem-se com os acontecimentos utilizando os conhecimentos adquiridos em sala, àqueles resultados de suas pesquisas, mas principalmente, as impressões culturais próprias construídas socialmente, que apareceram em pequenos gestos, comentários e expressões e significaram ainda mais as ações durante o jogo. Essas impressões são frutos de uma dinâmica social onde:

Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas **uma atividade dotada de uma significação social** precisa que, como outras, necessita de aprendizagem[...]. **O jogo só existe dentro de um sistema de designações, de interpretação das atividades humanas.** Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. (BROUGÈRE, 2002, p. 20-21)

Tomando assim o jogo como um produto cultural e que requer a aprendizagem do sujeito para que permita controlar e modificar seu universo simbólico, temos no em nossa pesquisa o RPG como um mediador na construção de uma cultura lúdica referente à História e cultura africana e afro-brasileira. Remetemos deste modo ao jogo protagonizado da infância, mas com uma estrutura diferente, pois aqui foram

incorporadas regras de um sistema próprio e esquemas que remetem ao tema da pesquisa.

Os dados obtidos antes, durante e depois das sessões de jogo, nos permitiram compreender a forma como o continente africano é imaginado, intervir nesses aspectos culturais ao mostrar novas dinâmicas, e principalmente, fazer com que os sujeitos repensassem tanto a história como suas próprias identidades a partir da vivência dos fatos e da produção de uma cultura lúdica própria do grupo, que pode ser significada internamente pelo sujeito para construção de sua própria cultura lúdica.

3.1 “Dá para encher a barriga?” A relação com a África antes da intervenção.

A escolha do IFRN campus Currais Novos como campo de pesquisa se deu principalmente por ser meu local de trabalho e eu já conhecer a dinâmica da escola, seus projetos, bem como os possíveis sujeitos. Antes da efetivação da pesquisa, não foi encontrado nenhum projeto em andamento com o tema de africanidades, nem registro de alguma atividade passada. O que foi dito pelos alunos foi que o professor anterior de História havia “falado” das religiões afro-brasileiras durante as aulas. Essa situação não é novidade dentro da maioria das instituições de ensino, apesar da Lei 10.693/03 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e apesar também do IFRN ter uma deliberação de 2011 para a organização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)⁵. O campus Currais Novos veio a solicitar que os professores se candidatassem para a organização desse núcleo somente após a realização desta pesquisa.

Foi escolhida a turma do terceiro ano do curso técnico integrado de Alimentos do turno matutino para se realizar a pesquisa, pois, como já foi dito anteriormente, esta turma foi apontada pelos professores durante o primeiro conselho de classe do ano letivo de 2013 como tendo um desempenho inferior ao da turma do mesmo ano do turno vespertino. Já sendo professora de História da turma desde o início do ano letivo, não houve necessidade de integração ou apresentação da pesquisadora à turma, mas somente

⁵ Deliberação Nº 17/2011-CONSEPEX. Natal, 25 de novembro de 2011. O PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE faz saber que este Conselho, reunido ordinariamente nessa data, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 13 do estatuto do IFRN, CONSIDERANDO o que consta no Processo nº. 23057.016840.2011-11, de 1º de setembro de 2011, DELIBERA: I – APROVAR, na forma de anexo, O Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. II – VINCULAR o NEABI à Diretoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino, de modo a atuar de forma sistêmica.

a apresentação do projeto. Assim, pude já iniciar com o levantamento dos dados referente ao conhecimento que os mesmos tinham sobre o continente africano, seus povos e sua influência em nossa cultura.

Dos trinta e nove alunos da turma, trinta e cinco estavam presentes no momento em que foram aplicados os questionários com as questões⁶. É a partir desse momento que se inicia a interação entre a pesquisadora e os sujeitos de forma direcionada à pesquisa, pois as questões não se tratam apenas de uma atividade em classe, mas já se direciona a exploração da situação para a definição do problema para que a investigação possa então se organizar através de uma ação planejada (THIOLENT, 2005).

As respostas dos alunos ao questionário mostram a mesma África que é constantemente mostrada na mídia, de forma negativada e distante de nós. Esses aspectos se refletem em respostas como:

“O continente africano é um dos mais pobres do mundo. Os povos que habitam a África são negros e escravos”.

“A África é um continente, onde ainda existe muita miséria.”

“Quando se fala em relação entre África e Brasil é impossível não ser escravidão uma das primeiras palavras a vir em mente.”

“São povos de pele escura, um dos povos mais antigos do planeta, com diversidade de linguagem e diferenças enormes entre a classe baixa (maioria) e alta.”

“A África é um continente. A religião é islâmismo[sic].”

“Acho que eles [os africanos] são pessoas podres, que vivem na miséria, onde morrem milhares por dia devido a fome. Não lembro de nada sobre a África, nem de ter estudado sobre ela.”

“Um continente bastante sedentário e carente. São povos de origem totalmente negra, onde várias línguas foram desenvolvidas, de acordo com cada ‘tribo’ que lá existe.”

“É um país que está em constante desenvolvimento”

Essas foram algumas das respostas que mais me chamaram a atenção nos questionários. A África aqui aparece como um lugar de miséria, onde a maioria das pessoas é pobre. Para a maioria dos alunos, a África é sinônima de escravidão e sua marca no Brasil é sempre associada à mesma. Os equívocos vão desde as relações sociais, onde predomina a visão da tribo, como também a visão sobre as religiões, onde não é apontada a diversidade das mesmas.

Esses equívocos também aparecem na fala dos sujeitos que se voluntariam para as sessões, quando os mesmos são questionados a respeito do que sabiam do tema antes

⁶ As questões já foram colocadas no capítulo da metodologia.

da experiência de jogo. As respostas convergem no mesmo ponto: o desconhecimento e a não valorização da cultura africana são recorrentes:

Ellen: Eu achava que eram povos [os africanos] que não tinham importância.

Jessica: Tinha coisas que eu nem imaginava que tinham vindo da África e é cultura africana.

Vitória: Eu não sabia praticamente nada sobre a África.

Luan: Eu não conhecia a cultura [da África].

Talita: Eu não sabia que tinha sido tão importante assim [a participação dos africanos na História do Brasil].

Jamile: Eu tinha uma imagem da África de miséria.

Eduarda: Você sente distante, não entende aquilo [a História da África] como uma coisa que foi parte da sua cultura.⁷

Essas respostas mostram que a nossa construção como sujeito sócio histórico ocorreu de forma a negar o papel do negro de nossa sociedade e esse pensamento foi sendo gradativamente imbuído no universo simbólico dos sujeitos.

Apesar disso, havia aqueles que tinham um conhecimento mais aprofundado sobre a África. Os alunos que sabiam mais informações corretas apontaram que adquiriram essas informações em pesquisas realizadas em sites, em livros e em documentários televisivos, excluindo a escola como fonte de conhecimento sobre o tema.

“O continente africano abrange uma diversidade de povos, línguas e culturas. A cultura africana está presente no Brasil, seja nas danças, raças, culinária, música e línguas.”

“A África contribuiu para a formação da cultura brasileira.”

“A África tem uma grande relação com o Brasil através da troca de danças, religião, enfim, a cultura brasileira descende de certa forma dos povos africanos.”

“Uma relação cultural de crenças, costumes, danças e os africanos trazidos para serem escravos também colaboraram para miscigenação do Brasil.”

“A relação que vejo mais presente é o compartilhamento da cultura africana para o Brasil, independente do que aconteceu anos atrás.”

Nestas falas podemos perceber que, mesmo com um maior conhecimento da África, alguns alunos ainda reproduziam conceitos como o mito da democracia racial no

⁷ Os nomes dos alunos foram alterados para manter a sua privacidade.

Brasil, generalizações e ausência de relação entre o passado africano e o presente brasileiro, e mesmo aqueles que enxergam as relações existentes, ainda as veem como algo distante, que aconteceu há muito tempo atrás e não está claro no agora.

Assim, o processo histórico no qual se desenvolveu as relações étnicorraciais no Brasil foi sustentado por um aparato institucional que, ao mesmo tempo em que exclui um contingente populacional importante, os negros, do usufruto dos bens por eles mesmos produzidos, elaborou o apaziguador discurso da democracia racial. Porém, a maior expropriação sofrida por esse grupo foi a da sua memória. Pouco se sabe sobre as linhagens ancestrais da população negra brasileira e, mesmo hoje, o seu reconhecimento é seletivamente negativo: aparece em feitos desabonadores e se invisibiliza onde ele poderia ameaçar relações de poder. (COSTA, 2011, p. 52)

O passado negro do Brasil então é distanciado, diminuído e silenciado. Aqueles que têm uma visão mais positiva ainda conservam traços de preconceitos, imbuídos pela própria construção social a que são submetidos os indivíduos, e os mesmos não veem na escola onde estudam como fonte de conhecimento e debate sobre a temática, reproduzindo então aquilo com o qual tem contato nas diversas mídias existentes.

Cabe aqui a ação efetuada por nossa pesquisa, que procurou quebrar esses mitos e estabelecer a relação com o passado e mostrar que, apesar dos fatos apresentados estarem cronologicamente distantes deles, historicamente eles se fazem presentes, através da desigualdade social, do silenciamento da sociedade perante o tema e do receio de mostrar que nossa sociedade não é tão igualitária racialmente como foi ensinado.

É dever de todo historiador a eliminação dos mitos na História. Esses mitos, criados através da distorção dos fatos históricos, se perpetuam no discurso das sociedades, criando situações de conflito e resistência a mudanças. Quando falamos em racismo no Brasil, por exemplo, somos bombardeados por frases como “somos um povo miscigenado”, “o preconceito no Brasil é social”, dentre outros. Essas afirmações aparecem justamente a partir do mito da democracia racial, difundido no Brasil principalmente no início do século XX, para mascarar a política de embranquecimento através da miscigenação. O historiador então tem como obrigação esclarecer os fatos, mostrar que é ficção e evidência e então ajudar a desconstruir esses mitos. Contudo, encontramos barreiras dentro da própria sociedade para fazer essa tarefa. De acordo com Hobsbawn:

(...) estão impotentes [os historiadores] contra os que optam por acreditar no mito histórico, principalmente se sustentam poder político, o que, em muitos países e, especificamente nos numerosos Estados novos, envolve o controle sobre o que ainda é o canal mais importante para comunicar informações históricas, as escolas. E convém nunca esquecer que a história – principalmente a história nacional – ocupa um lugar importante em todos os sistemas conhecidos de educação pública. (2011, p.290)

Os mitos então são reproduzidos seguindo o interesse da classe dominante e utilizando a escola como instrumento de perpetuação das ideologias construídas. Por isso uma lei como a 10.639/03 se torna imprescindível no combate ao racismo no Brasil, pois age justamente onde os mitos são repetidos, na escola. Apesar disso, mesmo em uma instituição de prestígio como o IFRN, ela não é efetivada. (BOURDIEU; PASSERON, 2009)

Após o questionário feito com os alunos, demos início a um jogo de bandeirinhas com o mapa da África e imagens do continente que envolveu toda a sala. O objetivo era que todos os alunos, tanto os que iriam se envolver com a pesquisa como os que não se participariam, tivessem contato com a temática em uma atividade lúdica.

O jogo, que já foi detalhado na metodologia e consistia em distribuir entre os alunos bandeirinhas com imagens referentes ao continente africano, era outra forma de medir o que os alunos sabiam para comparar com as respostas dos questionários e também como uma ação lúdica de aprendizagem.

No mapa da África, os alunos colocaram as imagens onde eles imaginavam que pertenciam e após isso, eram informados dos lugares certos e incentivados a realocarem as gravuras.

O resultado deste jogo ratificou o que já havia sido diagnosticado nos questionários, pois poucos foram os que conseguiram relacionar as imagens com seu lugar no continente africano. Muitos questionamentos surgiram, alguns duvidando das informações, como no caso do monte Kilimanjaro, coberto de neve, que foi motivo de estranhamento. Como eu havia optado por não mostrar a savana, mas apenas paisagens pouco conhecidas, principalmente de cidades, os alunos não conseguiam fazer muitas associações, a não ser aquelas mais conhecidas, como o deserto do Saara.

Durante o jogo, a imagem da Miss Universo 2011, a angolana Leila Lopes, foi colocada na África do Sul. O motivo para isso foi, de acordo com a aluna que “ela é bonita demais para der se outro local”. Isso mostra que, como nos questionários, a

África se mostra de forma distorcida no imaginário dos alunos, já que muitos concordaram que não poderia haver pessoas que pudessem ser consideradas bonitas no resto do continente, apenas na parcela sul, vista como mais desenvolvida por ter recebido o evento da Copa do Mundo de 2010.

Dentro do jogo, fazemos o uso de nossas impressões culturais para construir significações, nos servindo dos mais diversos elementos culturais e construindo nossa própria cultura lúdica com significações individuais. Por cultura lúdica entendemos “o conjunto de experiências lúdicas acumuladas [...] adquiridas pela participação em jogos, [...] pela manipulação de objetos de jogo.” (BROUGÈRE, 2005, p. 26). Assim, ao colocar as bandeirinhas no mapa da África, todos os conhecimentos, errôneos ou não sobre aquele lugar vêm à tona, e através de comentários são enfatizados. Foi com a finalidade de mostrar aos alunos seus enganos mais comuns e trabalhá-los que agimos com toda a turma nesse momento.

Porém, nosso objetivo era promover uma introdução lúdica ao tema, o que foi exposto à turma o que e como seria feito. Então, os voluntários do pesquisa se apresentaram e iniciamos a segunda fase, que se constituiu na participação de sete alunos desta turma em nove sessões de RPG, que analisaremos a seguir.

3.2 “Se coloque no lugar do personagem”: jogando e aprendendo a História da diáspora africana

As sessões inicialmente estavam previstas para serem seis ao todo, mas devido ao desenrolar da história, elas foram aumentadas para nove. As sessões podem ser divididas em dois momentos distintos, mas intimamente ligados: os personagens na África e posteriormente no Brasil.

Logo que se iniciaram as sessões, os alunos relataram a história dos personagens para os demais da mesa, mostrando-as como fruto de sua pesquisa, bem como de seu entendimento da época. A maioria dos personagens (com exceção de Nakise, de Luan), já havia tido contato com os portugueses, tendo sua história marcada pela intervenção negativa dos mesmos (captura de familiares), o que já havia sido abordado na sala de aula um reflexo das aulas e do que fora abordado em sala de aula.

Todavia, as histórias produzidas pelos sujeitos ainda permaneceram distantes da realidade nos alunos, e isso foi refletido nas posturas adotadas diante dos acontecimentos de antes e depois da captura de seus personagens. Durante as sessões que se passaram na África, os jogadores tinham uma postura mais relaxada e encararam

de forma mais leve as situações. Isso se deve porque no início, os alunos encaravam muito mais a história construída como uma ficção, uma diversão, como podemos ver a seguir:

Sessão 2

Narradora: Você começa ver as pessoas saindo.

Luan: Daí eu... Todo mundo se disbestando (sic) assim e voltando assim e eu indo pra lá e todo mundo voltando assim... Daí eu perai (sic) o que tá acontecendo? Daí eu me viro e fico tentando olhar assim.

Narradora: Você ver que as pessoas estão seguindo um senhor.

Luan: Daí eu... Esse véi (sic) deve ser importante. **(riso)**. Daí eu vou caminhando em direção lá perto dele pra saber o que é.

Narradora: Quem tá lá sentado em frente a casa?

Talita e Jéssica: Eu.

Narradora: Vai fazer o que?

Jéssica: Eu vejo que ás pessoas então indo e eu acompanho elas pra me ver o que está acontecendo.

Talita: É, já que nós estamos lá... Eu tô lá sem fazer nada... Esperando, né?**(risos)** Vamos lá olhar o que esse povo tá fazendo lá.

Narradora: Olhar o que esse povo tá fazendo lá em. Então ele chega, senta né? E antes de qualquer coisa ele diz estou com sede.

Luan: Chumm... Na cara dele. **(risos)**

Aqui, na segunda sessão, percebemos um clima mais ameno, com risadas e os personagens interagindo de forma mais despreocupada. A seguir, podemos perceber a mudança de postura dos personagens na oitava sessão.

Sessão 8

Luan: Eu chego pra eles e digo: Não acredito que estamos nesse lugar.

Narradora:(interpretando outros escravos):Nem nós.

Luan: Vocês tem vontade de fugir daqui?

Narradora:(interpretando outros escravos)É só no que pensamos desde que nos colocaram naquele navio.

Luan: Algum de vocês sabe velejar?

Narradora:(interpretando outros escravos) Não, você está pensando em fugir?

Luan: Sim, mas não dá pra fazer isso agora porque eu não conheço a rotina daqui. Não sei que horas eles começam a adormecer, se tem vigia à noite, se eles tem animais... A gente tem que prestar atenção em tudo isso!

Narradora: Eu ouvi alguma coisa, conheço um pouco da língua deles. Onde eu morava eles traziam algumas coisas para comercializar. Eu ouvi dizer que por aqui existe um lugar onde pessoas como nós fogem. Fica ao Norte daqui.

Luan: Ainda bem, isso vai servir bastante. Quais os nomes de vocês?

Narradora: Amin, Issé, eObá. (apresentando os personagens)

Luan: Eu apresento Adla a eles. (Falando com a Narradora)

Narradora: (interpretando Amin) Será que os outros que estão aqui também não desejam fugir?

Luan: Sim, com certeza pensam, ninguém deve gostar destas condições. O problema é o medo.

Narradora: (interpretando Issé) Mas deve ser difícil fugir já que tantos ainda trabalham aqui.

Luan: A gente precisa estudar esse local, agente precisa ser amigável com os inimigos, tentar se comunicar com outras pessoas. Quanto mais gente, mais fácil de fugir... Ou não!

É possível perceber, através das posturas, expressões, e através das falas dos sujeitos que, a partir do momento em que são capturados, eles passam a enxergar as coisas mais seriamente, encarando as sessões como parte de um processo histórico que realmente aconteceu, alterando assim as suas posturas, que se tornaram mais tensas e dramáticas até o final das sessões.

As sessões que aconteceram totalmente no contexto africano, sem a intervenção dos portugueses foram as duas primeiras. A terceira e a quarta sessão foram consideradas como transição, pois foi o momento do ataque ao vilarejo onde estavam os personagens e a resistência empreendida pelos indivíduos. Da quinta sessão até a nona, os alunos foram apresentados ao contexto da América portuguesa, estabelecendo relações com personagens do local e construindo em conjunto a nascente cultura brasileira.

As primeiras sessões, onde os personagens se conheceram e conheceram o cotidiano de um vilarejo localizado na África Ocidental, foi de extrema importância, pois o principal objetivo era que os jogadores se situassem historicamente, adentrassem no papel de seus personagens, estabelecessem laços entre si e percebessem que fatos cotidianos de hoje não tinham nenhum significado ali. O cotidiano foi exaustivamente trabalhado, com cenas de pesca, preparação de remédios, interações comerciais e sociais. A ficção aqui funcionou como um pano de fundo para a compreensão dos fatos históricos, permitindo que os jogadores dispusessem de seus conhecimentos em situações corriqueiras e ao mesmo tempo adquirissem novas impressões através da fala da narradora e dos diálogos empreendidos entre os personagens. Aqui, a ficção do jogo funciona de forma que “dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela [a criança] constrói no contexto das interações sociais que lhe dão acesso a eles.” (BROUGÈRE, 2002, p. 28).

Por estar mais familiarizado com a estrutura do RPG e ser um jogador e Narrador, Luan se destacou nas primeiras sessões sendo inclusive o primeiro a agir na

primeira sessão. Isso foi feito, para que assim as demais jogadoras pudessem ver de que forma se desenvolvia a narrativa numa sessão de RPG, bem como pudessem perder a inibição que demonstraram ao relatarem a história de suas personagens.

É importante ressaltar que na primeira sessão, a fala da narradora está mais presente que a dos sujeitos, com a exceção de Luan, pois neste momento era necessária a introdução do cenário e também por causa da inibição já relatada das jogadoras iniciantes, e que é comum em mesas de RPG. Contudo, a prevalência da fala de um narrador numa sessão inicial de RPG é essencial, principalmente se o cenário da aventura a ser apresentado é novo, pois é trabalho do narrador que o jogador consiga visualizar o que é descrito e possa se situar dentro do que é narrado para assim tomar suas decisões.

O mestre inicia o jogo descrevendo o lugar onde a aventura se passa, as características das personagens, leva a história até o ponto onde os jogadores começam a atuar, coloca dificuldades e surpresas para os jogadores resolverem. Os jogadores são responsáveis pelas ações e iniciativas de sua personagem. (RODRIGUES, 2004, P.66)

Cabe ao narrador, portanto a introdução e a condução da aventura, como um diretor de cinema, mas a história girará em torno das ações dos personagens, que acontecem de acordo com a vontade do próprio jogador. É comum nesse momento que os jogadores inexperientes, por não estarem acostumados com a estrutura do RPG, tentem tomar o lugar do narrador, descrevendo os resultados de suas ações, como é mostrado abaixo:

Ellen: Eu ia tentar convencer a mandar alguém no lugar dos meus pais pra ir vender. [venda de escravos]
Narradora: E aí?
Ellen: Aí eu não consigo...
Narradora: Você tá dizendo que não consegue, você nem tentou. Sua personagem tem que ir lá, falar com quem, vai falar com seus pais? Você tem que agir.
Ellen: Vou falar com eles então.

Temos então nas primeiras sessões o reconhecimento e adaptação aos esquemas do jogo. A reação das jogadoras iniciantes, quando a narradora começou a conectar as partes da história, unindo as personagens de forma espontânea e sem forçar encontros, é de espanto e riso, sendo bem recebidas. É nesse momento que há a compreensão da

estrutura do RPG e é a partir dessa compreensão que a história pode se desenvolver com a total participação das partes envolvidas.

É na primeira sessão que os jogadores percebem pela primeira vez uma das peculiaridades da África desse período, quando as personagens de Eduarda e Jamile se encontram.

Narradora: (falando com Eduarda) Você anda, anda, anda bastante sem achar nada novamente, certo? E você começa a andar lá, e você chega numa parte da floresta que você não conhece. Você perdeu totalmente a pista. Mas andando, você vê outra coisa diferente. Certo? Você vê uma casinha em cima de uma árvore. Certo? E tem um velho sentado bem alto no galho. (aqui os jogadores começam a rir) Você olha assim pro velho, e de repente o velho não tá mais lá.

Jamile: Armaria, nãem (sic), esse velho aparece desaparece... (burburinho)

Eduarda: Eu subo na casa, pra vê o que tem lá.

Narradora: Vai? Tem uma escadinha lá pra você...

Eduarda: Eu vou, vou subir a escada lá do velho.

Narradora: (falando com Jamile) Você ouviu outro barulho, mas não é o barulho que você normalmente está acostumada a ouvir.

Jamile: Eu?

Narradora: Sim.

Amanda: (quem está filmando) É sua casa mulher!

Jamile: Ai eu vou até a janela... A janelinha que tem e ai eu vejo ela?

Narradora: Ai você vê (e para Eduarda) descreva sua personagem.

Eduarda: Minha personagem? Sei lá... Cabelo preto bem bem bem bem crespo, é...

Narradora: Preso, alguma coisa?

Eduarda: Preso. Preso. Sabe aquelas tranças? (faz gesto) aqui, preso. Ai... Não muito alta.

Narradora: Tem alguma coisa em você que chame a atenção?

Eduarda: Um tecido amarrado aqui. (mostra a cintura) E eu tenho uma mochila de pano, porque eu tenho (e aponta pra ficha, na parte de equipamentos)

Narradora: Pois é. Você vê isso. (pra Jamile).

Jamile: Ai eu olho assim e vejo que ela não me vê e eu me escondo, eu me escondo esperando ela chegar pra dar o bote.

(risos)

Luan: Cuidado viu, é Jamile!

Narradora: Vai (pra Eduarda).

Eduarda: Ai eu vou lá pra cima e eu vejo que lá tinha coisas, tipo como se fosse se alguém tivesse preparado ervas...

Narradora: Você vê que é uma casinha, certo? Tem uma esteira, tem alguns vasos, certo? Tem um... Tipo um fogãozinho com comida, essas coisas e... Vem na sua mente, como assim, desde que você tem memória você vive na floresta, mas aquilo não lhe parece estranho. Não lhe parece estranho. E aí o que você vai fazer?

Eduarda: Eu vou mexer nas coisas, ai... Eu já tinha visto as plantinhas né?

Narradora: É, tem umas plantinhas lá, tem umas cumbuquinhas assim com umas misturas...

Eduarda: As misturas de Jamile... Ai eu vou sentir dor de cabeça, não porque ela só sente dor de cabeça... Não, esquece.
 Narradora: Então você fica só olhando?
 Eduarda: To só olhando.
 Jamile: Ai eu espero ela entrar e ela ficar de costas ai eu pego uma, tipo (risos) tipo um pau com um ferrinho (uma lança) (risos)
 Narradora: É a piada? Você vai matar ela?
 Jamile: É! Pego assim e digo: quem é você? (exclamações e risos) O que você quer aqui?
 Eduarda: Sai!!!
 Jamille: É isso.
 Narradora: Agora vamos à questão: **vocês falam a mesma língua?**
 Jamile: Eita!
 Todos: Eiiitaaaa!!
 Eduarda: Lascou-se!
 Narradora: Deixe-me ver as fichas de vocês.
 Jamile: E eu fico com o negocinho... (a lança)
 Luan: fala ai, fala ai.
 Narradora: (olha as fichas)
 Amanda: Sinais gente, sinais! (se referindo à utilização de sinais para que elas possam se comunicar)
 Narradora: Vamos ver... Você é de onde e você é de onde? (pergunta às jogadoras)
 Jamile: Eu sou da Nigéria.
 Eduarda: E eu sou de Gana.
 Narradora: (para Jamile) Qual sua etnia?
 Jamile: Tem não, é só o rei da Nigéria (que era o pai dela, governante em uma região da atual Nigéria)
 Eduarda: Sou Fanti.
 Narradora: A sua é Fanti? Que é daquela região também... Então como a fanti também vive na região da Nigéria, vocês se entendem. Então... Interpretem!

A possibilidade das personagens não se entenderem não havia ocorrido às jogadoras, pois elas desconheciam o aspecto da variação linguística na África Ocidental. Também o fato de Jamile não ter escolhido uma etnia, pois ela havia pressuposto que o fato de ter dito que a personagem dela era da região da Nigéria já se presumia a sua identidade cultural demonstram o desconhecimento daquela região e da variação étnica lá existente. Esse aspecto foi corrigido ao fim da mesa, onde a narradora pediu que Jamile trouxesse na próxima sessão a etnia de sua personagem. Quando a narradora constatou pela ficha que ambas as personagens poderiam se entender falando, as jogadoras mostraram alívio e voltaram a interpretar. Mais a frente, os alunos relataram que foi com espanto que perceberam a complexidade linguística da África e a nossa limitação cultural brasileira por não se interessar por outros idiomas.

Outro aspecto que vimos nesse diálogo é a palavra “interpretem”, como incentivo da narradora aos jogadores iniciantes. Ela foi bastante recorrente nas primeiras

sessões, como forma de incentivo às jogadores inexperientes que adentrassem nas sessões.

O segundo aspecto introduzido na campanha da cultura africana foi o *griots*. Na história, ele é apresentado como o senhor que cuidou da personagem de Jamile, que o chama de 'avô'. Esse personagem, o *griots*, foi inserido na história para que os personagens tivessem contato com os contos de origem africana daquela região. Esse aspecto tinha como objetivo demonstrar a importância da oralidade para as sociedades africanas subsaarianas. Essa importância surge justamente na figura do *griots*, que compunham uma parte dos tradicionalistas, os guardiões da tradição oral.

Os *griots* ou animadores públicos também são tradicionalistas responsáveis pela história, música, poesia e contos. Existem *griots* músicos, tocadores de instrumentos, compositores e cantores, os *griots* embaixadores, mediadores em caso de desentendimentos entre as famílias, os *griots* historiadores, poetas e genealogistas, estes são os contadores de história. Nem todos os *griots* têm o compromisso com a verdade como os demais tradicionalistas. A eles é permitido inventar e embelezar as histórias. (MATTOS, 2013, p. 19)

Aqui o objetivo do personagem era proporcionar aos jogadores contatos com alguns contos da cultura africana subsaariana, através da narrativa feita pelo *griots*. Para demonstrar a importância e o prestígio da classe, pus um aspecto místico em cima da personagem, que podia sumir e aparecer quando fosse conveniente a ele, bem como transformar a fumaça do cachimbo em palavras e nos personagens de suas histórias.

Os contos trabalhados através do personagem *griots* foram a história de Ananse⁸ e de Noandi, a menina das ondas⁹. As histórias contadas pelo *griots*, introduziram os sujeitos à mitologia africana, e apesar dos alunos ouvirem atentamente ambas as histórias, a jogadora que mais mostrou interesse nas narrativas e cuja personagem pediu uma outra história ao *griots* foi Eduarda. Isso porque a personagem dela não tinha memória de sua vida, pois sofria amnésia, e as histórias lhe despertaram sensações que lhe trouxeram lembranças. Esse episódio serviu para mostrar o poder que as palavras tem na cosmovisão africana, atribuindo à oralidade uma importância divina (IDEM, p. 19).

⁸ Figura mitológica da África Ocidental, tem forma de aranha e é um reconhecido por sua sabedoria e esperteza.

⁹ Menina que é levada pelas ondas para longe da mãe, é criada por um casal de idosos curandeiros e após a morte desses regressa através das ondas à sua terra, onde reencontra sua mãe e ensina o que aprendeu sobre cura ao seu povo.

Um aspecto importante deste período histórico e que foi introduzido pelos próprios jogadores através da pesquisa foi o apoio dado por outros povos africanos à investida portuguesa na região. A ideia de fazer uma personagem que auxiliasse os conquistadores partiu de Talita, que apesar de ter tido a ideia, não se achou capaz de executá-la, preferindo passar a personagem para Jéssica. Esta por sua vez desenvolveu a história de Lisha, da etnia fanti e que é espiã e que sendo espiã se infiltra em vilarejos para repassar as informações aos portugueses.

A presença dessa personagem causou comoção nas sessões, pois os jogadores inicialmente não compreendiam o papel da personagem de Jéssica nem o que a levava a fazer essa aliança. Jéssica, contudo, defendia sua personagem, mostrando que apesar dela própria não concordar com o que estava fazendo, o fazia para salvar a família, sofrendo assim a contradição de ser africana e contribuir com a escravização do povo. Contudo, para a personagem Lisha, não existia o “ser africana”, existia o pertencimento à sua aldeia e a proteção que seu trabalho dava a eles, preferindo se abster de pensar no sofrimento que iria causar aos demais.

Um estranhamento comum e que foi recorrente foi com relação ao tempo. Os jogadores se surpreenderam com o tempo dado para a produção de matérias, bem como a percepção que os personagens tinham do tempo e a relação que estabeleciam com o mesmo. O tempo ditado pela natureza foi mostrado, bem como a relação que estabelecemos hoje com ele, onde os jogadores e a narradora debateram sobre as mudanças dos hábitos cotidianos no decorrer do tempo. Esse estranhamento era necessário para assim construir uma nova ideia pois “significar a África como um lugar positivado implica em desconstruir uma imagem, um lugar, um já dito negativado que deve ser reescrito em suas múltiplas possibilidades, em suas múltiplas histórias”. (COSTA, 2013, p. 127)

Nas primeiras sessões também presenciamos o choque cultural entre os povos interpretados. A NPC Amina, dona da casa onde os personagens se hospedaram trava com Jéssica uma discussão a respeito de casamento. A conversa, na verdade era uma forma da personagem Lisha obter informações a respeito dos guerreiros que existiam na vila, e acabou enveredando sobre a questão da escolha dos parceiros.

Jéssica: e eu vou usar gerar confiança e a performance de atuação pra...
Assim como eu posso explicar, eu pessoa que estava apenas perguntando por curiosidade sem nenhum interesse.
Narradora: jogue os dados. Mas diga como você diria pra ela, fale.

Jéssica: deixe-me ver como eu posso perguntar. Amina, eu gostaria de saber se aqui nessa aldeia existe os guerreiros que lutam contra os portugueses se eles se reúnem para praticar ou se eles simplesmente praticam individualmente.

Narradora: você gera confiança como?

Jéssica: é mediano.

Narradora: é mediano então você tem que tirar aí 13 pra cima. 12, ela olha assim pra você e diz, mas porque você quer saber algo assim?

Jéssica: porque eu estou procurando um marido. E gostaria de...

Narradora: um marido não se procura você deixa que eles achem você. (risos)

Narradora: eu não sei como funcionam as coisas no seu povo, mas você pode procurar alguém do seu povo né?

Jéssica: digamos que meu povo não está em boas condições no momento.

Narradora: Mas o que leva uma moça a procurar um marido em outro povo que não seja o seu povo?

Jéssica: a busca por pessoas diferentes.

Narradora: por que você ia querer uma pessoa diferente de você?

Jéssica: ah, tá fazendo muitas perguntas. (risos)

Ellen: Esse que tem detectar armadilhas tipo...

Narradora: é armadilhas físicas. Porque aí pra se detectar se uma pessoa está te enganando ou não é detectar mentiras é outra habilidade. Ninguém entende. (riso)

Jéssica: Graças a Deus, ah porque eu não gosto de ser igual a todo mundo e eu gostaria de casar com um homem que fosse um bom guerreiro para está protegida dos portugueses.

Narradora: Ela para. Deixe-me ver se ela vai acreditar em você. Jogue aí de novo, jogue o dado de novo.

Talita: Não, foi horrível.

Narradora: ela olha assim pra você com a cara de desconfiada e diz olha os guerreiros estão por aí na vila é só você prestar atenção em alguns deles, mas eu acho que você deveria procurar alguém do seu povo.

Jéssica: Eu gostaria de saber também se tem um guerreiro que se destaca dos outros. (risos)

Narradora: mas tem, tem, tem. O nome dele é Raisu um excelente guerreiro, mas ele já tem esposa e filhos. É melhor você procurar marido em seu povo. E eu vou lá fazer meus afazeres daí ela sai [dizendo] que moça estranha.

A partir daqui, a personagem de Talita, que tinha a falha paranoica, começa a desconfiar das atitudes da personagem de Jéssica. Porém, isso não impede as atitudes da personagem Lisha, que consegue um mapa do vilarejo e entrega aos portugueses.

Durante essas primeiras sessões, os jogadores que mais se destacaram por seu envolvimento com a trama foram Luan, que já era experiente, Jéssica e Talita, que se mostraram menos inibidas ao interpretar suas personagens fazendo perguntas até mesmo brigando. Eduarda se mostrou interessada em alguns momentos e um pouco entediada, quando não sabia o que fazer. Já Vitória e Ellen se mostravam constantemente

desinteressadas na trama dos demais, agiam pouco em suas ações e constantemente olhavam o celular durante a sessão. Apesar desse não ser um comportamento anormal em uma mesa de RPG, pois em alguns momentos o jogador fica sem agir para dar vez ao outro, é importante que todos prestem atenção ao que acontece aos demais personagens, pois como a história é construída em conjunto, perder uma cena ou até meemos uma fala de alguém pode interferir no futuro de sua personagem mais a frente.

A narrativa acontece na medida em que há a interação entre os personagens, mesmo quando estes não estão na mesma cena. Uma ação conduz a outra, através das falas de cada jogador e da narradora. É através desse conjunto de falar que é compreendida a história como um todo. É na enunciação, na criação verbal, que a história ganha forma e contribui para a aprendizagem, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (BAKTHIN, 2009, P. 116)

A partir do momento em que os portugueses são inseridos concretamente na aventura, com a invasão da vila, há uma mudança evidente na postura adotada pelos jogadores e, conseqüentemente, pelos personagens. Primeiramente, eles demonstram surpresa, apesar das ações da personagem de Jéssica indicarem a invasão, e o medo, pois como já haviam estudado em casa e pesquisados, eles sabiam o que viria a seguir, mesmo que isso não tenha sido dito diretamente pela narradora.

É na sessão três onde os personagens começaram a lutar contra os portugueses, e a partir daqui estes ficaram mais agitados que nas mesas anteriores, fato ligado ao sentimento de se verem, pela primeira vez, realmente ameaçados, apesar da história de personagens da maioria já trazer contato com o conquistador. É a partir daqui que o jogo vai se aproximando mais da realidade histórica, se aproximando do contexto visto em sala de aula e pesquisado. Os fatos históricos começam a se mostrar mais presentes, mas o protagonismo, a ficção, ajudou os alunos a se envolverem demonstrando apreensão com a situação de seus personagens, parecendo que se sentiam realmente ameaçados.

É importante saber que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade. [...] O jogo não é irrealidade. Por isso [...] tem a rigidez da própria realidade. A criança atua no jogo com objetos da vida real. Ao mesmo tempo estão representados no jogo os objetos substitutivos e as ações substituidoras. [...] E é muito possível uma situação em que a transição para o plano ideal a respeito de alguns elementos da realidade ofereça a possibilidade de penetrar mais profundamente em outros elementos seus, em outras esferas da realidade. Como se sabe,

costuma acontecer que certo afastamento da realidade seja, ao mesmo tempo, uma penetração mais profunda nel (ELKONIN, 2009, P. 167).

Apesar de serem personagens criados, em uma situação fictícia narrada, os jogadores eram cientes que situações como aquela realmente aconteceram no processo de expansão do Império Português no século XVI. E é essa certeza que faz com que eles fiquem alarmados com o futuro de seus personagens e abismados com a crueldade dos portugueses quando o vilarejo é capturado. A compreensão que fatos como aquele aconteceram e eram cenas comuns naquele período os deixaram nitidamente chocados, mesmo que eles já tivessem sido informados destes mesmos acontecimentos em sala de aula.

Durante as sessões de transição, mesmo com a nítida desvantagem e a perspectiva de que seriam capturados não minguou os esforços dos personagens em defenderem o vilarejo e se proteger uns aos outros. É aqui que se reflete a interação feita nas mesas anteriores, pois aquelas relações se refletem na ajuda mútua perpetrada pelos personagens, bem como a percepção do personagem Nakise, de Luan, ao ver a calma como que Lisha, a personagem de Jéssica lidava com a situação e sua posterior fuga, denunciando seu status como colaboradora.

É nesse momento que ocorre a união e o trabalho em conjunto presentes no RPG. Enquanto a narradora age com um personagem, os demais começam a elaborar estratégias para se defenderem. Mesmo assim, os personagens começam a serem capturados, primeiramente Vitória, depois Jamile e Ellen. Talita demorou mais e Luan foi o último. Como ele ficou mais tempo livre, é o seu personagem quem domina a quarta sessão, onde se encerra a transição entre os dois momentos da aventura.

Todos os personagens, com a exceção de Lisha, resistiram. Eles não aceitaram em nenhum momento a captura. Isso serviu para que os jogadores percebessem que a conquista e captura dos povos africanos não foram feitas sem resistência nem que esse os povos foram passivos. Serviu também para que eles sentissem tanto empatia por seus personagens como a agonia de serem privados da sua liberdade. Luan cobre o rosto e passa as mãos na cabeça, parecendo desesperado com a atitude dos portugueses com as pessoas do vilarejo, ele parece se martirizar por não poder fazer nada. Quando ouve que seu pai vai ser enforcado, ele bate na mesa.

Os alunos exclamaram e pareceram abismados com a situação. Como se fosse a primeira vez que eles estivessem em contato com aquela situação, mesmo que já tivesse lido a respeito e visto na aula. A surpresa é tanta não porque eles não esperassem por

isso, mas por causa da vivência e da experimentação da situação através do jogo protagonizado, que pôs as pessoas com quem eles interagiram e seus próprios personagens numa situação de vítima de crueldade. A história começa a tomar sentido de realidade e eles começam a ter uma visão mais apurada dos acontecimentos. É possível notar essa compreensão não só pela fala, mas pelos atos demonstrados pelos jogadores, pois “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...] do quais ela é muitas vezes apenas complemento desempenhando um papel totalmente auxiliar” (BAKTHIN, 2011, p. 128).

A captura também desencadeou novamente a indignação diante da ação de Lisha, com os jogadores perguntando constantemente como uma negra podia ter ajudado os portugueses. Mais uma vez Jéssica defende sua personagem, justificando que ela tem que lutar por si mesma. A importância dessa dualidade na aventura é para que os jogadores não vejam a história de forma parcial. Da mesma forma que povos africanos foram vítimas, também foram colaboradores, como também aconteceu em outros momentos históricos. Os dominadores tendem a ter a colaboração entre os próprios dominados, para assim exercer melhor seus domínios. Outros exemplos históricos de colaboração entre dominadores e dominados foram como os alemães durante a Segunda Guerra Mundial que também recrutavam colaboração entre os dominados, os romanos que chegaram a incorporar os povos germânicos em seu exército, e, um exemplo da história mais recente, a colaboração de vários setores da sociedade brasileira com o governo militar no período de 1964-84. (VINCENTINO, 2010). É importante para o entendimento da história que se mostre todos os lados de um conflito, impedindo assim a distorção dos acontecimentos ou sua mitificação. (HOBBSBAWN, 1998)

A animosidade com a personagem de Jéssica é demonstrada claramente quando Eduarda a olha com censura quando a narradora avisa, no início da quinta sessão que apenas a personagem dela e de Luan continuam livres. Por causa dessa animosidade, a jogadora chega a questionar se deve continuar com a interpretação, e a narradora lembra que ela deve ser fiel às motivações da personagem e não à pressão do grupo.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação, os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (BAKTHIN, 2011, P. 118).

Apesar da indecisão inicial, Jéssica decide manter-se fiel à história de sua personagem. Com isso, sua personagem, que havia forjado uma breve aliança com o personagem Nakise de Luan para libertar os demais, trai o companheiro e mente aos portugueses dizendo que não o conhece quando este é finalmente capturado.

Dos jogadores, podemos perceber três reações distintas diante da captura do grupo. Para Jéssica, a captura é pesarosa, mas ela constantemente justifica as próprias ações, dizendo que o fez em troca da proteção à sua aldeia. Ellen, Jamile e Vitória tem uma atitude mais conformada e, apesar de tentarem se soltar ao serem capturadas, não demonstram a mesma emoção e desespero que os personagens de Talita, Eduarda e, principalmente Luan. São visões diferentes do mesmo acontecimento, que juntos constroem a narrativa. A partir daí, temos a construção do sentido dos acontecimentos através da cultura lúdica, tanto daquela produzida pelo grupo em conjunto através da interação de suas personagens, quanto da cultura lúdica que é significada internamente pelo sujeito e que resulta nas diferentes formas de dar sentido ao mesmo fato. Essa construção lúdica proporcionou um clareamento coletivo da história, do qual os sujeitos se sentiram atuantes como grupo, enfatizando assim uma compreensão coletiva da história e as relações entre os diversos grupos étnicos da África Ocidental.

Mesmo com as diferentes manifestações, todos os jogadores ficaram visivelmente consternados com a separação das famílias criadas por eles em suas histórias. A reação de Luan mostra bem essa revolta nas seguintes falas de sua personagem.

“Agora eu nunca vou saber meu passado”

“Por que os espíritos fizeram isso comigo?”

“Para vocês é vantajoso, mas pra mim? Vocês destruíram minha família. Eu achava que meu motivo de viver era fazer meu vilarejo feliz, ele não existe mais, pode atirar.”

Na primeira reflexão, a personagem atenta para um fato que atingiu todos os que foram trazidos à força para a América Portuguesa: o ataque à identidade. A vida interrompida, seus desejos e metas abortados e o inconformismo desta brusca ruptura estão presentes nas falas acima, bem como na expressão das demais jogadoras ao concordarem. Essa objetificação dos personagens, tratados como mercadoria e sem direito ao seu eu próprio contrasta claramente com a fala da narradora desde a primeira sessão, onde houve a utilização sempre da palavra “pessoa”, para que os alunos desassociassem “africano” de “escravo” e os percebessem como seres humanos,

quebrando com esse paradigma, pois “as identidades e diferenças, situando-se no plano da discursividade, têm validade apenas dentro de certos regimes de verdade socialmente instituídos”(COSTA, 2011, p.51).

A identidade é fruto de uma construção cultural. (HALL, 1997) Para a realização da pesquisa, os jogadores criaram uma identidade para os seus personagens e as desenvolveram na narrativa criada dentro do grupo. Ao interpretarem esses personagens, os jogadores interpretaram também suas identidades culturais, utilizando a enunciação desenvolvida para ‘existirem’ dentro das situações cotidianas abordadas no jogo. Essa construção verbal permitiu que aquelas personalidades imaginadas tomassem forma e fossem internalizadas pelos jogadores, que desenvolveram um grau de clareza e consciência sobre aqueles povos e suas relações. Isso é perceptível na forma como os mesmos reagem à captura, com desespero, raiva e lágrimas nos olhos como se aquilo tivesse acontecendo com eles próprios.

Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis. (BAKTHIN, 2009, p. 122-123)

Quando os personagens chegam ao porto onde esperam os navios que os levaram, é revelado aos jogadores que o objetivo da primeira parte da aventura era sim, trazê-los ao Brasil. A reação de todos é “já sabíamos”. E mesmo sabendo, eles afirmaram que ainda tinha esperança que isso não acontecesse. A narradora então explica o processo da viagem e diz que a partir dali tudo será novo e algumas perícias não se aplicarão à nova situação, pois depende de conhecimento sobre o ambiente. Mesmo com essa desvantagem, a jogadora Talita é enfática ao dizer:

Vou fazer um quilombo!

A atitude bem recebida pelos demais e com isso a narradora os desafia:

Vocês querem fugir? Querem resistir? Vocês vão fazer isso no Brasil.

Eduarda bate palmas, animada. Todos ficam alegres com a possibilidade. Luan é enfático ao dizer que matará todos os portugueses um por um. A narradora continua:

Agora o futuro de vocês é incerto. Quero que vocês pensem nisso. Reflitam sobre a situação. Vocês resistiram como todos fizeram. O que vocês farão agora? Vão resistir? Vão se integrar? Quero que vocês ajam com esse pensamento. Vocês foram arrancados de suas terras, e agora?

Com a chegada à América portuguesa na quinta sessão, começa a fase da aventura no Brasil colonial. Se na primeira parte tínhamos o interesse na compreensão de aspectos da cultura africana e o reconhecimento da diversidade dos povos, aqui temos a construção da identidade e cultura africana a partir do contato dos personagens cativos e os NPCs que habitavam a colônia. A interação se realizou de duas formas: primeiramente os personagens tiveram contato com brancos e indígenas em seu processo de venda e após isso tiveram contato com outros africanos cativos e os negros já nascidos aqui, quando chegaram às fazendas.

A jogadora Jéssica optou pela troca de personagem. Sua decisão foi baseada no fato que ela queria interagir com seus colegas e ao mesmo tempo vivenciar o outro lado da experiência vivida: se antes ela fora uma colaboradora, agora era ela uma cativa.

Os personagens foram então divididos em dois grupos: os que iriam para Salvador e aqueles que iriam para Recife. Essa divisão foi baseada nas pesquisas realizadas, onde se procurou descobrir para onde usualmente ia cada etnia quando chegava aos portos brasileiros. Assim, as personagens de Talita, Jéssica e Luan foram para Salvador e as personagens de Ellen, Jamile, Eduarda e Vitória foram para Recife.

Ao primeiro sinal de terra e contato com as pessoas na América portuguesa, todos os jogadores já começam a falar de fuga. Tal atitude era muito comum, principalmente entre os recém-chegados da África. “A fuga era um dos meios de resistência mais utilizados pelos cativos. Os escravos costumavam fugir em grupos o que resultava na formação de quilombos (MATTOS, 2011, P.128-129)”.

Para que pudessem realizar o intento, os jogadores decidem esperar que seus personagens se recuperem da viagem para então agir. A narradora chama atenção para as perícias nas fichas, pois os personagens estão numa terra desconhecida, não sabem quais ervas existem, nem sabem o tipo de flora e fauna existente. Apesar disso, era evidente a facilidade com que os jogadores agiam em comparação com o período de seus personagens na África. Com seu próprio conhecimento sobre o cenário brasileiro, eles puderam focar sua atenção muito mais nas relações dos seus personagens que na

ambientação. Isso contribuiu para que as sessões nesse momento fossem mais dinâmicas que nas sessões anteriores, pois o cenário era mais facilmente imaginado, e assim todos mostraram mais facilidade em interpretar.

E se anteriormente o que causava estranhamento era o ambiente, aqui o fator que causou o maior espanto foi a forma como seus personagens foram tratados. De comerciantes, curandeiras e guerreiras, os jogadores viram-se diminuídos e tratados desumanamente, situação que ficou evidente no momento em que seus personagens foram leiloados. A indignação continua com a forma como a personagem de Talita é tratada, ao ter o corpo desnudo para a venda.

Ellen: Parece um frigorífico!
Luan: Eu não sou um objeto!
Eduarda: Isso é constrangedor!

Sendo um tema sensível, a exploração sexual das mulheres cativas leva as jogadoras ao constrangimento. Essas situações foram mostradas através das investidas do senhor de Talita, que recebeu castigo ao repeli-lo. Apesar de um ser um tema desconfortável, foi importante que os alunos percebessem que a sexualização da mulher negra fora feito de forma forçada e que o mito da formação miscigenada do povo foi feita na maioria das vezes através da violência sexual tanto na mulher negra quanto na indígena.

Tendo resolvido fugir, os personagens se depararam com a falta de informações que possuíam da nova terra, e como isso dificultaria que as fugas fossem realizadas. Para tanto, mesmo sendo separados e levados aos engenhos de açúcar, os personagens procuram compreender o que há na terra, quais os animais e principalmente, as ervas e as frutas que existem.

Nesse ponto, vemos a contribuição das técnicas africanas para a América Portuguesa, pois ao aliar seus conhecimentos trazidos da África como o conhecimento do preparo ervas, de armadilhas, da fabricação de armas e utensílios, com a matéria-prima existente no novo território e que os personagens adquiriram durante o período de observação, transformaram então as técnicas existentes, permitindo um maior desenvolvimento tecnológico e econômico.

As formas de resistência adotadas pelos personagens variaram um pouco, mas todos eles tinham o objetivo de fugir. A atitude de animosidade do personagem de Luan e Eduarda renderam castigos para ambos, que foram os que mais demoraram a serem vendidos. Isso só ocorreu quando ambos chegaram a mesma conclusão, explicada por Eduarda no diálogo abaixo:

Eduarda: Vou ficar quieta um pouquinho, pra ver se melhora.
Narradora: Com que objetivo?
Eduarda: Para ir para a casa grande. Pra tentar ser livre de novo.

A grande questão nesse momento das questões era a busca pela liberdade. Mesmo enquanto interagiam com outros personagens, aprendiam sobre a terra, e mesmo fingiam docilidade, como foi o caso de Eduarda, todos os jogadores tinham como objetivo a fuga de seus personagens. O desinteresse inicial das jogadoras Vitória, Jamile e Ellen desapareceu no momento em que suas personagens tramavam sua fuga; Talita já estava decidida a arriscar tudo para não ser alvo do assédio de seu senhor; Eduarda queria a liberdade a qualquer custo, mesmo tendo que fingir aceitar sua situação. E Luan queria muito mais: seu plano não era somente fugir, mas conseguir um barco e voltar com todos seus amigos para a África.

Foi notável o esforço feito pelos jogadores para conseguir o intento. Passou-se um período de tempo dentro do jogo para que eles conseguissem conhecimento suficiente do terreno e estabelecessem relações com os outros cativos para terem maior chance da fuga dar certo. Uma cena que emocionou os jogadores foi quando a personagem de Talita explica como é a África para um rapaz que nasceu no engenho. Aqui, eles enfrentaram novamente o problema da língua, abordado na primeira sessão. Como foram separados e colocados com personagens de etnias diferentes, os diálogos foram feitos muitas vezes com a ajuda de gestos.

A fuga é feita de várias formas: Luan e Jéssica põe fogo no canal; Talita rouba as chaves da senzala e solta todos durante a noite; Eduarda e Jamile matam o capataz; Ellen e Vitória fogem durante uma missa.

A violência de algumas ações dos personagens foi motivada principalmente pela postura dos jogadores diante da situação em que se encontravam seus personagens, bem como das atitudes dos portugueses na destruição do vilarejo nas primeiras sessões. A angústia sentida na captura se refletiu em forma de raiva, o que contribuiu para as

atitudes extremas adotadas por eles. O assassinato sem hesitação do feitor pelas personagens de Eduarda e Jamile reflete bem a indignação das jogadoras diante da situação de suas personagens, que não se importaram em nenhum momento em retribuir violência com violência. Estas atitudes que durante as sessões foram feitas espontaneamente pelos jogadores e sem intervenção da narradora, eram comuns no período escravista. A maioria dos crimes cometidos por escravos eram assassinatos e lesões corporais contra seus senhores ou contra os feitores (MATTOS, 2011).

Livres dos engenhos, os jogadores utilizam dos conhecimentos adquiridos no período em que seus personagens observaram o ambiente e começam a se embrenhar no território brasileiro em busca de um lugar seguro. Durante essa jornada, que aconteceu de forma separada para os grupos de Recife e Salvador, eles buscam um lugar onde possam construir sua nova morada.

Alguns escravos fugidos construía comunidades independentes, mas não muito isoladas, para que pudessem interagir com a sociedade comercializando sua produção agrícola, mesmo que de forma clandestina, com a ajuda de pequenos comerciantes, agricultores e até mesmo escravos. Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedra preciosas, nos sertões e nos campos. (IDEM, 2011, p.137)

Muito poderia ser construído com os jogadores a partir do estabelecimento deles nos quilombos. A luta pela sobrevivência em território estranho usando os conhecimentos adquiridos, o contato com os povos indígenas que poderia se mostrar amistoso ou não, a perseguição que os levaria a enfrentar novamente os portugueses, e a própria dinâmica interna da comunidade seriam assuntos que auxiliariam ainda mais na compreensão desse tema para os jogadores. Todavia, em virtude do tempo da pesquisa, e também pelo fato de se aproximar o final do semestre e todos os jogadores estarem envolvidos em outras atividades e estudando para as avaliações, a narradora decidiu encerrar a campanha no momento em que eles se estabeleceram nos quilombos.

Assim, marcou-se uma entrevista coletiva e outra individual para que os próprios jogadores pudessem falar a respeito de suas impressões do jogo, seu aprendizado, e o

que, na opinião deles, mudou a forma como eles viam o tema das africanidades. É o que analisaremos a seguir.

3.3 “Eu percebi jogando que eu não sabia nada sobre a África”: percepções pós-RPG

A devolutiva dos jogadores foi feita logo após o fim das sessões e foram escolhidas três formas para que ela fosse feita, que se constituíram de uma entrevista coletiva, onde eles pudessem partilhar em conjunto as experiências, uma entrevista individual, para que as percepções subjetivas de cada um fossem destacadas e uma apresentação para toda a turma deles, a fim de mostrar como havia sido o pesquisa e socializar suas impressões com o grupo.

As perguntas feitas para o grupo na entrevista coletiva foram: o que vocês acharam da pesquisa? Como vocês sentiram em relação isso, à questão do tema? Da abordagem do tema? A diferença da abordagem desse tema de sala de aula pra o que vocês vivenciaram aqui? Depois foi dito que eles ficassem a vontade para responder, a partir dessa perspectiva.

A questão mais apontada pelos jogadores foi a questão da vivência do tema a partir da interpretação de papéis, enfatizada tanto na entrevista coletiva quanto nas individuais e mesmo na apresentação para a turma. A sensação de “estar lá” deu aos jogadores um laboratório lúdico de experimentação que, de acordo com eles, é imprescindível na manutenção do que foi trabalhado, para que não fosse esquecido. Quando perguntei porque eles achavam que daquela forma não esqueceriam e na sala de aula sim, eles apontaram as seguintes respostas:

Jéssica: Por que na sala de aula a gente liga pra estudar pra prova, e às vezes, a gente não aprende a gente só faz decorar.

Ellen: E outra coisa, a gente jogando RPG, a gente tá vivendo na pele o que foi que eles sentiram e na sala não, você só olha assim e fica espantado, mas você não tá sentindo aquilo que ele tá sentindo jogando RPG. É muito diferente.

Luan: Assim, por que quando a gente tá vendo num livro, a gente só imagina. No RPG a gente imagina também, mas, a gente consegue sentir como é a sensação de está fazendo aquela história acontecer. Então, eu acho que jogar RPG foi de suma importância para todo

mundo aqui. Por que eu acho que todo mundo teve uma outra visão de como era a África.

Talita: Principalmente na hora que Joyci dizia "não, olhe lá era desse jeito, desse jeito e desse jeito, e agora o que vai fazer?".

Eduarda: É Tomando as decisões segundo o que eles fariam. O que eles fariam naquela época.

Enfatizando a vivência lúdica como fator principal para a aprendizagem e a manutenção do que fora aprendido, os jogadores colocam a ação trabalhada a partir do RPG de forma afirmativa, que serviu para que eles pudessem entender a alteridade, ver o mundo a partir da visão do 'outro', das vozes que foram caladas pela história oficial e que se revelaram a eles muitas vezes de forma angustiante, quando tinha que lidar com os acontecimentos que antes conheciam apenas através de leituras, mas que não forneciam a oportunidade de reflexão daquelas ideias.

O fato de que, apesar deles terem vivido uma ficção, aquelas situações foram comuns os deixavam ainda mais sensíveis ao tema, pois, segundo Eduarda "você sabe que aquilo aconteceu mesmo" e como aponta Jéssica "eram pessoas que fizeram isso (a escravidão) com outras pessoas". Isso mostra que o dispositivo de colonização, que impôs sua língua, sua religião, desumanizou tanto os povos africanos quanto os próprios portugueses, que empreenderam a violência contra os dominados em nome do projeto colonizador europeu. A participação dos personagens no processo de ruptura das sociedades africanas com as ações violentas dos portugueses foi lembrada também pela violência contra as identidades de seus personagens como pessoas e a o sentimento que isso causou aos jogadores.

Luan: É com o personagem, eu mesmo me senti assim, uma pessoa que foi "aculturado", foi retirado toda sua cultura e tentaram colocar outra na sua mente e isso te deixa um pouco angustiado.

Narradora: Então você se sentiu angustiado com isso? Todos vocês compartilharam disso?

Todos: Com certeza.

Jéssica: Indignados. Muito Indignados.

Vitória: É como se tivesse vivendo, né?! É realmente.

Narradora: Então vocês sentiram a angústia? E naquele momento que vocês estavam para serem capturados, o que vocês sentiram?

Todos: (impossível compreender, já que todos falam ao mesmo tempo com revolta).

Jamile: Medo.

Jéssica: Mesmo eu estando ajudando a capturar eles eu sentia uma angústia... Oh, meu Deus, vão ser capturados. Vão levar pro Brasil. E trabalhar como escravo. Eu não queria isso pra mim. Mesmo assim ...

A angústia que eles sentiram e o medo diante da situação, reforçou a revolta que eles demonstraram a seguir com os portugueses, o que levou a diversas ações violentas do próprio grupo durante sua estada no Brasil. Pedi para eles falarem então o que mais, além da vivência, eles puderam retirar da experiência e como se relacionaram com isso. Talita disse “percebi preconceitos que eu nem sabia que tinha”. Quando perguntei que preconceitos eram esses e que ela não sabia que tinha, a jogadora apontou para a negação da importância dos povos africanos no processo histórico brasileiro, ao afirmar que “não sabia que eles tinham uma participação tão ativa na História do Brasil”.

Esse silenciamento do papel do negro no processo de construção da sociedade Brasileira foi sentido por todos e questionado à luz dos acontecimentos sucedidos com seus personagens. Os jogadores mostraram compreensão desse papel, ao se referirem às tradições, as histórias, os detalhes vividos e ao reconhecerem a existência de preconceitos antes da intervenção, sua quebra durante as sessões de RPG e como isso ia permanecer vívidos em sua memória, como veremos a seguir a partir para as entrevistas individuais. Meu objetivo em realizar a entrevista individual após a entrevista coletiva era tirar impressões subjetivas de cada um, fazendo as mesmas perguntas feitas no grupo, mas pedindo para que eles falassem sobre o que mais havia marcado em sua participação nas sessões. Todos os jogadores reforçaram a vivência lúdica como fator de aprendizagem e também como um meio de compreender a alteridade. Uma pergunta feita a todos que trouxe respostas pertinentes à nossa pesquisa foi “o que você aprendeu que afeta seu cotidiano, sua relação pessoal com o tema África e africanidades?”:

Jamile: Aprendi a julgar menos as pessoas.

Narradora (surpresa com a resposta): Como você tirou isso das sessões?

Jamile: A gente tem primeiro que conhecer as pessoas... É porque... Tinha os outros personagens e a gente não se conhecia, aquela coisa do RPG. Aí a gente ficava julgando sem conhecer, tipo, Talita, era uma pessoa muito assim, reservada. Aí a gente já imagina que ela era... Sei lá, sonsa. E não, ela era assim porque tinha os motivos dela. Tem que conhecer a pessoa antes de julgar.

A resposta inesperada de Jamile mostra que as relações sociais são reproduzidas no jogo de papéis e que a reflexão sobre o mesmo proporciona mudanças de paradigmas, não somente em relação à história vivida, mas ao comportamento do jogador diante de situações que ele não se permitia analisar ou questionar. Sobre a

relação África-Brasil, a Jamile afirmou que “sem a África, o Brasil não seria o que ele é hoje. O Brasil é praticamente africano.”.

A jogadora Talita, ao falar de suas impressões pessoais, ressaltou que muitas coisas que viu em sala só fizeram sentido quando ela jogou aquilo nas sessões. Apesar de não ter deixado claro que coisas eram essas, percebe-se que o processo de aculturação marcou sua personagem quando ela fala sobre a mudança de sua personagem, de uma pessoa sobrevivente para uma pessoa temerária:

Talita: Por que é o que eu acho que acontece com muitas pessoas que saem de seu lugar de origem, não querendo e vai pra outro local totalmente diferente. Ela tenta sair dali porque eu acho que ela se sente totalmente perdida, num lugar que ela nunca viu e aquilo muda totalmente a cabeça de uma pessoa. Eu acho que é isso. Ela se sente num lugar que não é dela.

Além de perceber o dilema de sua personagem ao ser aculturada, Talita também fala sobre sua relação com o tema africanidades, ao dizer que dificilmente teria interesse em pesquisar sobre a África antes da experiência, e que o fez para enriquecer sua personagem e passou a questionar os preconceitos existentes que ela nem mesmo sabia que tinha e a vontade de passar adiante o que foi aprendido. Outros jogadores posteriormente relatam a mesma determinação em passar adiante aquilo que aprenderam e tanto Talita quanto Luan falam da vontade de conhecer um terreiro. Talita afirmou que seus pais provavelmente não a deixariam ir e contesta essa proibição com uma pergunta muito sagaz, indicativa de que agora compreende os constrangimentos impostos pelo colonialismo: “Por que a pessoa pode ir numa Igreja Evangélica e não pode ir a um terreiro ver como é?”.

Luan havia sido o primeiro a manifestar a vontade de ir a um terreiro, e fala a respeito em sua entrevista.

Narradora: Você disse que ia visitar um terreiro essa semana. Teve alguma relação entre as sessões do RPG pra... [a visita]?

Luan: Teve. Quanto a mim mudou porque antes eu queria conhecer como era a cultura africana, mas tinha medo...

Narradora: Por que você tinha medo?

Luan: Por que eu conversava com alguém “ah, eu vou visitar as pessoas que praticam candomblé, umbanda” e todo mundo fazia “não cara, você tá louco? Aquilo lá é coisa do demônio. Você vai e vai receber um espírito!”. E eu sabia que aquilo não ia acontecer e mesmo assim eu tinha medo, entendeu? Não sei porque eu tinha medo, mas eu tinha. E depois que eu passei a jogar RPG [com o tema África], que

eu vi como era o negócio, eu não tô mais com medo nenhum, nenhum pingo de medo e tô até chamando as pessoas para vir comigo [se referindo à Talita e as meninas que jogaram com ele]. Depois que eu conheci [a cultura e história africana] eu realmente queria ser um africano. Eles são muito cheios de cultura, de sabedoria, o conhecimento deles é muito grande.

A demonização das religiões de matrizes africanas não é recente e deixa claro o quanto ainda é preciso trabalhar esse aspecto da cultura brasileira, principalmente entre os grupos fundamentalistas cristãos, que promovem uma verdadeira “guerra santa” contra religiões como o candomblé e a umbanda. Talita percebeu e expressou isso ao comparar a distinção como são tratadas as religiões cristãs e as de matrizes africanas e também Luan ao relatar como as pessoas o desencorajaram a ir conhecer um terreiro.

O medo do desconhecido é típico do ser humano e somente o conhecimento pode dar fim a ele. Os relatos de medo da cultura africana que é constantemente associada à figura do diabo da cultura cristã mostra o tamanho do desconhecimento da sociedade brasileira o que causa sua resistência diante das religiões de matrizes africanas.

O medo também é relatado por Ellen, quando ela vai mais além das religiões e afirma que nem mesmo a história da África ela queria conhecer ou ler a respeito.

Narradora: Por que você não tinha coragem? De ler essas coisas?

Ellen: Por que eu acho que era medo. Sei lá. Eu acho que vem mais do tipo de coisa de família, porque na minha família todo mundo é católico, ou seja, eu sempre escutava... Porque minha mãe uma vez foi num lugar desses (terreiros) e ela contava as experiências. Aí ela contou a experiência que ela teve e eu, tipo, fiquei com medo e não tinha coragem de procurar conhecer. Aí depois das sessões, eu li e agora... Não sei se tenho coragem (sorrir envergonhada). Não é o que o povo fala [os terreiros]. O povo faz um assombro muito grande. [...] Acho que o povo católico de antigamente tinha medo do povo mudar de religião, faziam esse tipo de pressão em cima do seu povo para que eles não fossem conhecer outras religiões.

Apesar de ainda mostrar dúvida em conhecer de forma mais aprofundada as religiões de matrizes africanas, Ellen reconhece que esse medo é socialmente construído e atribui corretamente a negativização como uma força histórica da Igreja Católica para conservar seu poder. E mesmo sem demonstrar o interesse em ir a um terreiro, ela reconhece que se abriu mais para conhecer coisas novas após as sessões.

E foi com o interesse de conhecer que Eduarda, que originalmente não estava entre os voluntários, participou da pesquisa. Como ela mesma disse “eu nem vinha, vim

olhar e fiquei”. A experiência relatada pela jogadora remete mais a diferença entre o visto em sala de aula com o visto no jogo. Ela enfatiza que o maior impacto da experiência do jogo foi justamente a vivência e, principalmente, a percepção da violência com que sua personagem foi tratada.

Eduarda: Na sala de aula você imagina, mas não sente na pele. No RPG, você tinha que dar um rumo à história, então você aprendia, você tinha que ter conhecimento da etnia, descobrir uma etnia pra você colocar, dizer como ele surgiu, de que país... Eu acho que era mais vivenciar. O diferencial era esse. Você sente mais afinidade do que se você tivesse lendo na sala, porque tem muita gente que estuda por nota. Quando você faz o RPG você tá se divertindo. Eu acho que essa é a diferença.

O brincar, a diversão, o lúdico como meio de aprendizagem e fixação do que foi trabalhado é a grande diferença desse pesquisa em comparação com os estudos empreendidos nas atividades regulares na sala de aula para Eduarda. Segundo ela, o jogo propicia mais reflexão, já que você tem que pensar e agir dentro daquele tema e não somente ler. É a experiência que proporciona o conhecimento.

Um conhecimento nem sempre relacionado apenas aos conteúdos, mas a própria pessoa. Jéssica, que interpretou dois personagens distintos na campanha, falou sobre como aprendeu sobre si própria com a experiência:

Jéssica: Eu consigo ver o quanto de preconceito eu tinha antes e agora mudou completamente a visão que eu tinha sobre a África. Daí, se uma pessoa, por exemplo, na minha casa, a gente tá falando sobre a África ou com qualquer pessoa que eu tiver conversando que tem essa visão [preconceituosa] eu falo tudo que eu aprendi aqui, que é completamente diferente. Então de você repassar para outras pessoas o que você aprendeu pra também tentar quebrar um pouco desse preconceito delas.

A jogadora fala não somente em aprender, mas também em ensinar e repassar aquilo que foi aprendido, como forma de auxiliar a quebra do preconceito existente. Neste caso, a pesquisa não apenas contribuiu para que os próprios alunos pudessem repensar sua identidade e sua postura sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas também, os tornou agentes transformadores dessa realidade, quando eles afirmam que agora tem conhecimento para contestar antigos preconceitos e ajudaras pessoas a questionar essa realidade. Jéssica também ressaltou a importância dos conhecimentos

trazidos pelos africanas para o Brasil, ao relatar o papel de sua segunda personagem que trouxe o conhecimento da preparação de ervas e dos orixás e que com isso “vai ganhando essa identidade do Brasil”.

Apesar do alcance do pesquisa com os jogadores, houve também uma situação que mostrou o quanto é difícil quebrar certos paradigmas, mesmo com a potencialidade do RPG. A jogadora Vitória, ao ser questionada porque inicialmente queria viver uma personagem branca, responde aparentando desconforto que não sabia porque tinha feito aquela escolha. “Não sei dizer muito porque. Não sei. Porque preconceito eu não tenho. Eu não tenho preconceito com negro. Eu só queria fazer a personagem, não tem uma coisa concreta.” Mais nervosa na entrevista individual que na coletiva, ela responde as perguntas com as mesmas coisas ditas no grupo, se esquivando de se aprofundar no tema.

Narradora: E você, como Vitória, o que a participação das sessões mudou para você com relação ao tema?

Vitória: É... Eu vi a África no geral com outros olhos, eu não sabia nada sobre a África. [...]

Narradora: Mas você Vitória, a sua relação com o tema?

Vitória: (Cobre a boca como se quisesse se calar) Ai meu Deus... Tipo assim, a parte que eu mais gostei?

Narradora: Não. O que mais influenciou você no seu cotidiano. Você acha que teve alguma mudança?

Vitória: (pensa) Eu acho que sim. Meu modo de pensar... Ah, sei lá, meu modo de pensar (risada nervosa) Como eles eram antes, como sei agora um pouco a história, mas aprofundado mudou bastante coisa.

A jogadora afirma que mudou muita coisa, mas não sabe dizer o que realmente mudou. Essa atitude mostra que ainda há muita negação por parte da jogadora em relação ao tema. Todos os jogadores jogaram a mesma história, mas suas percepções nos deixa claro que cada um significou de uma forma diferente, criando seu próprio discurso baseado na cultura lúdica desenvolvida junto com os demais.

Foi nesse contexto, de múltiplas percepções, que os jogadores deram uma devolutiva à turma sobre o pesquisa, apresentando em sua própria visão o que foi desenvolvido para seus colegas. Inicialmente eles apresentaram o que era RPG, explicando como funcionada, mostrando o modelo da ficha, as perícias e como funcionada a rolagem de dados. Depois, partem para a apresentação das suas histórias, trazendo imagens que representam suas personagens.

Aluna: Aí essa história toda, é vocês que criam essas personagens?

Luan: Então, quando a gente tá fazendo a ficha, a gente tem esse espaço para criar uma história para esse personagem. Claro que só aquele começo, até ser criado por um nômade, o resto foi a história que se desenvolveu.

Os jogadores enfatizaram a importância da narrativa construída pelo grupo, mostrando cenas das sessões para exemplificar como acontecia essa construção. Ao explicar sobre sua personagem Lisha, um aluno pergunta se ela era a vilã do jogo e ela dá uma resposta que demonstra com agudeza o excedente de visão adquirido por essa jogadora no que diz respeito a dinâmica dos personagens: depende do ponto de vista. E explica as motivações de sua personagem, e o porquê dela ter ajudado os portugueses, já que ela fizera isso para salvar seu povo e não porque quisesse o mal dos outros jogadores. Essa pluralização da contextualização histórica, onde os alunos repartiram suas experiências com aqueles que não participaram foi um importante momento devolutivo que não aconteceu na primeira experiência com a aplicação do RPG que fez na especialização. (RODRIGUES, 2009).

Os alunos mostram interesse pela história dos *griots*, e perguntam o que seriam eles. Jamile explica que são contadores de história e sua importância dentro da cultura africana.

Os jogadores relataram com animação os acontecimentos que mais gostaram nas sessões, como a queda de Eduarda na armadilha feita por Ellen, que arranca risadas da turma. Eduarda relata como sua personagem reagiu à violência dos seus donos e bateu na mulher que a comprou.

A maior parte da devolutiva foi a narração de fatos que aconteceram nas sessões e como os jogadores se sentiram em relação àquilo. Os outros alunos então comentaram que gostariam de ter a experiência em jogar. Uma aluna perguntou qual foi a parte mais importante da trajetória do jogo na opinião deles. Todos então concordaram que a parte que todos consideram mais importante foi a chegada ao Brasil. Isso porque foi a partir daí que eles começaram a perceber a história dentro da ficção e que os ajudou a compreender o processo de construção da sociedade brasileira.

Avaliando através do desempenho escolar medido através do sistema de avaliação do Instituto Federal do Rio grande do Norte, temos os seguintes dados, utilizando suas notas bimestrais:

Tabela 9: Notas

ALUNO	1º BIMESTRE	DIFERENÇA ENTRE 1º E 2º	2º BIMESTRE	DIFERENÇA ENTRE 2º E 3º	3º BIMESTRE	DIFERENÇA ENTRE AS DUAS DIFERENÇAS
Aluno 1	68	16	84	14	98	2
Aluno 2	48	22	70	4	66	18
Aluno 3	75	3	72	3	75	0
Aluno 4	82	6	88	4	92	2
Aluno 5	67	3	70	15	85	12
Aluno 6	70	6	76	3	73	3
Aluno 7	75	0	75	13	88	13
Aluno 8	37	13	50	23	73	10
EDUARDA	85	9	94	5	99	4
ELLEN	80	3	77	4	81	1
Aluno 11	86	11	97	0	97	11
Aluno 12	70	4	74	9	83	5
Aluno 13	76	1	75	23	98	22
JÉSSICA	75	3	78	10	88	7
JAMILE	58	19	77	1	78	18
Aluno 16	75	8	83	33	50	25
Aluno 17	70	14	84	3	87	11
Aluno 18	65	30	95	46	49	16
Aluno 19	90	0	90	7	97	7
Aluno 20	66	12	78	12	90	0
Aluno 21	84	4	88	6	94	2
LUAN	61	16	77	11	88	5
Aluno 23	72	23	95	60	35	37
Aluno 24	77	1	78	18	96	17
Aluno 25	57	18	75	14	89	4
Aluno 26	93	1	92	2	94	1
Aluno 27	68	1	69	19	88	18
Aluno 28	82	2	84	3	87	1
Aluno 29	40	35	75	22	97	13
Aluno 30	61	29	90	8	98	21
Aluno 31	67	7	74	21	95	14
Aluno 32	61	8	69	13	82	5
Aluno 33	88	9	79	21	100	12
Aluno 34	33	52	85	1	84	51
TALITA	88	2	90	9	99	7
Aluno 36	87	1	88	6	94	5
Aluno 37	70	15	85	1	84	14
VITÓRIA	72	1	73	0	73	1

No IFRN a nota não é decimal, sendo medida entre 0 e 100. No quadro acima temos as notas referentes aos três primeiros bimestres do ano letivo de 2013. No primeiro bimestre, temos as notas antes do pesquisa se iniciar. O segundo bimestre coincide com o início da pesquisa e o terceiro com sua culminância.

Analisando a turma como um todo, é possível perceber que durante o segundo bimestre, em que houve a primeira parte da pesquisa através do jogo das bandeirinhas, a maioria da turma apresentou um rendimento melhor em comparação ao primeiro bimestre.

Já no terceiro bimestre, onde não houve nenhuma intervenção lúdica com a maior parte da turma, houve uma pequena mas perceptível oscilação entre os alunos que não participaram do pesquisa, entre notas muito boas e aquelas que caíram para metade da nota anterior (vide tabela).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, percebemos que os mesmos mantiveram suas notas estáveis, com variações para cima ou a permanência da mesma nota, diferente de toda a turma onde houve queda de algumas notas. Entre os sujeitos, percebemos também que o aumento está ligado àqueles que tiveram papéis mais atuantes na narrativa, como Talita, Luan, Jéssica e Eduarda tiveram o desempenho melhor que aqueles com uma participação mais tímida e menos pronunciada, como Ellen (cuja nota chegou a baixar no segundo bimestre, se recuperando a seguir), Vitória e Jamile. Na perspectiva acadêmica, o desempenho dos alunos envolvidos teve melhora ou se mantiveram em um nível bom.

Com essa apresentação encerramos o pesquisa, mostrando a todos o que foi aprendido, o que foi feito, as percepções dos participantes e o que mudou em sua visão sobre o tema após jogarem. Isso despertou o interesse nos demais, abrindo caminho para novos grupos serem criados e a experiência ser repetida com outros sujeitos, trazendo novos relatos e novas discussões sobre a problemática. Mas isso é para outro momento, no futuro. Agora, devemos apontar as conclusões tiradas a partir deste estudo e os sentidos produzidos por ele.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa pretendia mostrar a construção do saber histórico sobre a história africana e afro-brasileira, mediada pela utilização do *Roleplaying Game*, refletindo sobre sua utilização a partir dos questionamentos levantados na pesquisa feita anteriormente sobre *RPG* no ensino de História, bem como se aprofundar mais sobre o tema a partir de novos referenciais teóricos. Esses referenciais foram os conceitos de história e dos alunos como atores históricos e sociais, onde abordamos a construção do fato histórico dentro da coletividade, a cultura lúdica e o jogo de papéis como criadores da narrativa e que proporcionaram a vivência do período estudamos, potencializando assim a aprendizagem e o reconhecimento da identidade cultural e como ela aparece no jogo.

O objetivo que norteou a pesquisa foi compreender o papel mediador do *RPG* no aprendizado de conceitos históricos sobre as africanidades. Partimos da hipótese que a aplicação do *RPG* no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira poderia contribuir para que os alunos desenvolvessem um excedente de visão sobre sua própria identidade cultural, a partir da vivência dos conteúdos e pudessem enxergar no outro africano a base da sociedade brasileira e de sua própria brasilidade.

A partir da análise dos dados, pudemos perceber que a exotopia foi o principal aspecto mediador presente no *RPG*, através do excedente de visão proporcionado pela vivência do tema proposto, que estabeleceu uma relação diferenciada do conhecimento do sujeito com ele mesmo, suas autorreferências e a visão do outro. Aqui, o que foi mais apontado pelos jogadores foi não somente ver e jogar o tema mas também sentir o que estava acontecendo com seus personagens. Todos eles compartilharam a revolta e o medo da situação dos seus personagens. A exotopia foi fundamental para a construção da identidade afrobrasileira, pois os alunos viram a necessidade de seus personagens em aprenderem sobre o território, fauna e flora brasileira para então planejar a fuga. Mesmo sabendo esses aspectos da realidade brasileira, os jogadores tiveram que assumir o posicionamento dos seus personagens na trama e desenvolver um ponto de vista diferente sobre os acontecimentos. Puderam analisar esse processo de aprendizagem e ver nele a base da cultura afrobrasileira, na medida que seus personagens misturavam o que trouxeram da África (técnicas e conhecimentos) e aplicavam com o material disponível no novo lugar em que foram colocados.

Dentro do aspecto mediador central - a incorporação do personagem - diferentes graus de mediação acontecem a partir das relações estabelecidas entre os jogadores, entre o jogador e seu personagem, entre o jogador e a narrativa, entre o jogador e a pesquisadora/narradora/professora, entre o jogador e o conteúdo estudado e entre os dois contextos sala de aula/jogo. Esses aspectos mediadores presentes no *RPG* produzem uma experiência exotópica (o deslocamento do ponto de vista do sujeito para o ponto de vista do personagem).

A narrativa aparece como aspecto mediador já nos primeiros momentos da pesquisa, a partir da criação dos personagens pelos jogadores, onde eles começaram a adentrar no tema através das pesquisas feitas para a sua elaboração. Nas sessões os personagens foram incluídos dentro de um grupo e se situando historicamente a partir das relações que se estabeleceram entre si. Esse aspecto da narrativa é importante pois há interação verbal mesmo quando os jogadores não estão atuando, e cada ação de um personagem conduz a outra, proporcionando a compreensão da história como um todo por meio desse conjunto de falas através da imersão no papel do jogo protagonizado.

A significação dos conhecimentos a partir da vivência foi um aspecto que se destacou durante a aplicação das sessões, sendo apontado pelos jogadores como um dos fatores de maior impacto durante as sessões. Muitos conhecimentos que eles já tinham visto em sala de aula apareceram de forma vivencial, o que fez com que os alunos repensassem esses conhecimentos na aplicação lúdica dos mesmos através de seus personagens.

Para dar realismo a vivência do tema o jogador precisa se apropriar do conhecimento sobre esse tema, produzindo uma motivação intrínseca para a aquisição do conhecimento. Estudando apenas na sala de aula ou lendo livros sobre o tema, ainda se mantinha a história da África como algo distante e sem relação com as experiências do cotidiano dos jogadores, configurando-se assim numa motivação extrínseca, pois se estuda "para a prova", ou seja, fora da esfera de relevância para os sujeitos. Dentro do *RPG* a motivação da aprendizagem é intrínseca, pois se estuda para dar mais realismo aos personagens, para que seus personagens possam agir. O jogador aprende para por em prática com seu personagem, para que ele possa agir dentro do contexto. Aqui aparece nessa motivação intrínseca a perspectiva de ver a história através do homem comum, colocando os sujeitos como atores sociais do período histórico estudado, ou seja, a Diáspora africana do século XVI.

Outro aspecto mediador é a elaboração subjetiva da vivência dos personagens, ou a noção da identidade. O impacto da perda identidade afetou negativamente os jogadores (personagens) pois os mesmos haviam estabelecido laços, criado uma história, tinham toda uma vivência daquele momento, houve então uma quebra a partir do momento em que eles foram capturados e isso gerou uma grande revolta. Esse sentimento se refletiu nas falas dos jogadores, onde eles mostram que, através desse acontecimento, eles puderam repensar sua identidade e a necessidade de reconstruí-la de acordo com o contexto. Dentro desse aspecto de identidade, destacou-se a personagem colaboradora do portugueses, pois a mesma serviu como um parâmetro para se analisar a questão identitária através de sua dualidade naquele contexto histórico..

Dessa forma, na perspectiva dos alunos que participaram da pesquisa, houve o sentimento de estar mais próximos do tema que seus colegas de sala, pois enquanto a maioria estudava apenas para “passar de ano”, garantindo uma boa nota, havia uma motivação para que eles estudassem, que era dar mais realismo aos seus personagens. A visão de si mesmo como fruto do processo de diáspora africana, com a vinda dos cativos e a transformação da cultura brasileira a partir de sua interferência, foi relevante para que os jogadores compreendessem que não havia ali um passado distante, mas que a cultura e história africana estavam em continuidade como nosso momento histórico presente, ainda que negligenciada ou silenciada. Ao tomarem as decisões na condição de personagens do jogo e influírem no curso da história, os alunos se viram como atores sociais e não meros espectadores, o que contribuiu para que pudessem ver a si mesmo como parte do processo construtivo da sociedade e como seus atos individuais tem repercussões para a coletividade, tanto negativas como positivas em cada contexto. Esse aspecto mediador - a subjetivação - apareceu principalmente na fala dos sujeitos expressas na entrevistas, pois a vivência lúdica foi apropriada por cada jogador de uma forma diferente, de modo que o conhecimento histórico, assim reconfigurado, repercutiu na sua auto-referência ou identidade cultural. E todas essas perspectivas da subjetivação apontavam para os aspectos mediadores presentes no *RPG*.

É importante ressaltar que em nossa pesquisa, o jogo preservou sua natureza lúdica, pois não houve nenhuma alteração na estrutura do jogo para sua aplicação. O próprio RPG como jogo permite a interação em diversos cenários diferentes, o que contribuiu para a permanência de sua ludicidade. Isso porque, apesar de ser aplicado na escola, com um tema abordado em sala de aula e pela professora no papel de narradora,

os alunos puderam negociar suas personagens, criá-las de acordo com sua visão e de acordo com sua pesquisa, além de dar vida a elas através de um nome e sua história. O *RPG* então se configurou em um laboratório lúdico, que proporcionou que os alunos aplicassem o que haviam aprendido, colocando na prática seus conhecimentos, além de tirarem dúvidas sobre as relações estabelecidas entre os povos mostrados na narrativa.

Dentro das sessões a abordagem dos detalhes do cotidiano do tema trabalhado colaborou para sua aprendizagem, pois com as ações feitas pelos personagens e pelos NPCs, eles puderam visualizar melhor a dinâmica social daquelas comunidades, e compreender as diferenças entre os povos mostrados e assim compreender melhor a violência do processo de aculturação a que seus personagens foram submetidos no Brasil.

As relações desenvolvidas pelos jogadores através de suas personagens também foi importante para a compreensão da dinâmica daquele período histórico, pois estavam intimamente ligadas à história criada por cada um e da forma como a narrativa foi desenvolvida. Inicialmente, na primeira parte em que os jogadores estavam na África, houve uma certa relutância em estabelecerem relações entre si, principalmente os personagens que haviam passado pelo trauma de perderem entes queridos. Com a invasão, fica caracterizado a desigualdade e essa relutância é deixada de lado e eles juntos resistem ao ataque dos portugueses. Foi somente quando os personagens chegaram ao Brasil que as relações entre eles se firmaram em torno do objetivo comum de fugir de sua situação de cativos e se organizarem como uma sociedade à parte do sistema escravista, ao criarem os quilombos. Percebemos então que as relações estabelecidas entre os personagens variaram conforme o contexto em que se encontravam os personagens e muitas vezes se confundiam com os próprios jogadores, mostrando a profundidade da imersão no universo lúdico que foram as sessões.

Ao analisarmos nossa pesquisa à luz do currículo de história e da Lei 10.630/03, percebemos que ela se configura em uma ação afirmativa para a integração da história e cultura africana e afrobrasileira, pois ao serem colocados no papel do outro (neste caso do africano no período da Diáspora), da outra versão da história, aquela não mostrada nos livros, mas que foi de extrema importância para o processo histórico brasileiro, os alunos puderam compartilhar da visão da história que foi calada, negligenciada e ocultadas pelos preconceitos existentes. Os próprios jogadores puderam perceber neles mesmos preconceitos que eles alegaram que não sabiam que existiam e que passaram a questionar ao se verem do “lado de lá”.Ao se depararem desse outro lado, os jogadores

passaram a questionar o racismo existente e a forma como o negro é retratado dentro da história oficial. Sua proximidade com a cultura e com as etnias estudadas, bem como a percepção do africano como “pessoa” e não como “escravos” e “produtos”, ajudou-os a ter uma visão positivada dessa história, permitindo que eles pudessem admitir sua ancestralidade africana, e desejassem serem eles mesmos africanos e portadores da extensa cultura mostrada durante as sessões, como dito por Luan em sua frase “Eu queria ser africano”, durante a entrevista.

Nossa pesquisa então colaborou para que os jogadores pudessem desenvolver uma outra visão de si mesmo, baseados na imersão lúdica da história e cultura africana e afro-brasileira, permitindo que estes desenvolvessem uma nova visão identitária de si mesmos e da sociedade brasileira, contribuindo assim para repensar os paradigmas racistas presentes em nossa sociedade e assim colocarem em prática os objetivos da Lei 10.639/03 no contexto cultural do IFRN Campus Currais Novos.

Essa experiência nos abre a possibilidade de levar o trabalho adiante, dessa vez com professores da rede pública de ensino de Currais Novos, visando que mais alunos possam ter esse contato lúdico com a história e cultura africana, contribuindo assim para a desmistificação desse tema, e a sua ressignificação, indo contra a negação, racismo e silenciamento da história e cultura africana e afrobrasileira e, promovendo uma perspectiva positivada para outros alunos. E levando em consideração os desdobramentos conseguidos por nossa pesquisa, seria então possível também abordar outros igualmente polêmicos e também silenciados no currículo como a questão de gênero por exemplo, que poderia ser beneficiada pelos aspectos mediadores presentes no RPG.

O *RPG* se configura então, através dos aspectos mediadores apresentados, uma possibilidade lúdica para auxiliar os professores de História na abordagem de temas polêmicos, abrindo espaço para que o mesmo seja trabalhado de forma lúdica para que os alunos possam significar os mesmos e repensarem suas visões e ações dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. IN. BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 11. Ed. – São Paulo: Contexto, 2009. p. 28- 41.

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **O uso pedagógico do RPG para o ensino de Física**. (Dissertação) Mestrado em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife – 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, SP, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. - 2ª ed. -São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior).

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. – 13. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIM, R. E. C. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. – João Pessoa, PB, Editora Grafset, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. 408 p.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Recensão de Ana Paula Rosendo. Coleção Recensões LUSOSOPHIA. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 09 de janeiro de 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões de nossa época; v. 20).

_____. **Brinquedo e companhia**. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas teorias**. – São Paulo: Pioneira Thonsib Learning, 2002

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2011.

COMO ACONTECE A GIRA. Centro Pai João de Angola. Disponível em http://centropaijoaodeangola.com.br/page_123.html Acesso em 09 jul. 2014.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas**. IN. COSTA, F. V. e RIBEIRO, R. B. **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**, Fortaleza, Edições UFC, 2004 (Coleção Diálogos Intempestivos).

COSTA, M. A. C. Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa ação. 2013. 238f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CUNHA JÚNIOR. **Africanidades e afrodescendência na Educação Brasileira**. In. LUZ, N. C. do Patrocínio. *Descolonização e Educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba, CRV, 2013.p. 45-58.

_____, **Diversidade etnocultural e africanidades**. In. DE JESUS, R. de Fátima; ARAÚJO, M. da Silva; CUNHA JÚNIOR, H. *Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas*.Fortaleza, Edições UFC, 2013.p. 23-46

DURAZZO, Leandro Marques. **O POTENCIAL DO RPG: CAMPO EPISTÊMICO DO IMAGINÁRIO E PERLABORAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA ALTERIDADE**.(Monografia) Faculdade de Ciências Sociais – UNESP. Araraquara – SP, 2008.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. – (Coleção Textos de psicologia). 447 p.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG**. USP: 2004. (mestrado)

FARACO. Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Baktin. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRIFFIN, Rachel.; MHLOFE, Geina. **Contos Africanos**. 1ª ed.São Paulo: Ciranda Cultural., 2010. 96 p.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.1997

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. - 1ª ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2009.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história**. –2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

_____.RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico; v. 55)

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. – São Paulo: Perspectiva, 2010. – 6 ed. (Estudos / dirigida por J. Guinsburg). 243 p.

MARCONDES, G. C. **Livro das Lendas**: aventuras didáticas. - 1. ed., - Porto Alegre: Zouk Editora, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. - 2. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2013.

MEDEIROS. Márcia D.; COSTA M. F. V. **A construção de si mesmo nos mundos viturais**: um desafio para a pesquisa. In. COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos e ATEM, Érica (orf). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011. 280 p.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropologia renovada. Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PROST, A. **Doze lições sobre a história** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 287 p.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Noções sobre identidades étnicas**: A Imagem do Outro na Construção da Auto-imagem. IN: COSTA, F. V. e RIBEIRO, R. B. Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo, Fortaleza, Edições UFC, 2004 (Coleção Diálogos Intempestivos).

RODRIGUES, Joycimara de M. **A utilização do roleplaying game como recurso didático no ensino de história**. Orientador(a): Prof. Ms. Alessandro Donato Carvalho. Monografia(Especialista) . Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação – Mossoró, RN, 2009.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004. 207 p.

SANTOS, S.A. dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Matheus Vieira. **O jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e o processo de aprendizagem no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Tuiuti do Paraná (UTP). Curitiba-PR, 2009.

SCHMIT, W. L.. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, UEL, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos para a pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – 1. ed.–17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

VINCENTINO, Cláudio.; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 1. Ed. – São Paulo: Scipione, 2010 p. 832.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. **A escola e a educação social**: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. In: IV CIPA - 4.º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Brasil, São Paulo: USP/CIPA, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008 – (Psicologia e pedagogia).

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o ensino da História da África no Brasil**. In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 133-16.

ANEXOS



