

9. O *ROLEPLAYING GAME* (RPG) E O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Joycimara de Moraes Rodrigues

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Introdução

O ensino de História no Brasil tem passado por inúmeras modificações nos últimos anos e essas modificações se devem à atuação de diversos grupos sociais, grupos estes que foram mantidos à parte na historiografia tradicional, numa tentativa de resgatar a importância dos mesmos na construção histórica do Brasil.

Um avanço no contexto de uma abrangente política de Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial, implantadas no governo Lula, e consolidadas com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão vinculado à presidência da república. A citada lei modifica a LDB, tornando obrigatório o ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país

Contudo, apesar dos dez anos passados desde a publicação da lei, ainda é perceptível a ausência do tema nas salas de aula, decorrente tanto do despreparo dos docentes para a abordagem do tema e da estrutura da sociedade que silencia o racismo existente sob o mito da democracia racial, quanto do próprio desenvolvimento da disciplina de História nos currículos brasileiros desde o século XIX.

Neste trabalho procuramos mostrar as ações decorrentes da nossa pesquisa na aplicação do *Roleplaying Game* (Jogo de In-

terpretação de Personagens) no ensino da História Africana e Afro-brasileira. Antes de iniciar a abordagem, iremos nos remeter ao ensino de História no Brasil e de que forma as desigualdades foram perpetradas pela mesma antes da mudança nos currículos, fruto da democratização no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

O ensino de história e a manutenção das desigualdades

desde que foram instituídas as primeiras escolas no Brasil, a disciplina de História sempre esteve presente no ensino, no qual sua importância variou de acordo com o momento político vivenciado. A educação, que para Vigotsky (2008) é uma figura mediadora do processo de construção de conhecimento, foi utilizada como perpetuador da distância entre a África e o Brasil até muito recentemente, contribuindo para sua ausência nas salas de aulas, apesar da Lei 10.639/03. 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. A História Sagrada se misturava à chamada “história profana”, onde se narravam 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, valorizando o colonizador português e a herança europeia. 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, 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-a do processo histórico brasileiro ao valorizar apenas a contribuição europeia.

Foi apenas no início do século XX que houve tentativas de ensinar outra visão, 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, 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 europeia 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 uma manutenção de preconceitos e da exclusão tanto do povo negro quanto do indígena na constru-

ção da identidade brasileira. Essa visão vai se perpetuar durante a década de 30 e 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 1970, 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) veio então 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, houve um enfoque na formação política do cidadão brasileiro, fruto da redemocratização após o período militar, que se consolidou com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs.

Todavia, mesmo com a valorização da educação como principal mediadora, Vygotsky(2008) defende que a figura do mediador na construção do conhecimento nem sempre se constitui em uma pessoa, mas pode 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, poderia 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 uma adesão da consciência social para combater o racismo, o que não é o caso da sociedade brasileira, tópico abordado a seguir.

A África no contexto brasileiro

o surgimento do ser humano e das primeiras civilizações no continente africano é um fato confirmado pelas diversas ciências que estudam o surgimento da humanidade. De 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 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 de que os próprios africanos praticavam a escravidão e esse processo adotado pelos europeus nada mais seria que consequência de uma prática que já existia naquele continente.

Todavia, devemos nos ater ao fato de 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 baseado na desumanização do escravizado (CUNHA JÚNIOR, 2013; WEDDERBURN, 2005).

Essa desumanização do africano refletiu-se na construção da sociedade brasileira, através da exclusão do africano e afrodescendente da História do Brasil. 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 do 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 a frase “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 em suas diversas esferas. 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 silenciar 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 em diversos aspectos, como na flora (plantas trazidas da África, como o Baobá), na língua e na tecnologia (mineração e construção africana), 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 para 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*.

O *roleplaying game* e o ensino da história africana e afrobrasileira

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 incluem os materiais didáticos; o 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 papel da mediação fica mais evidente. Vygotsky (p. 104, 2008) em seu livro 'Pensamento e Linguagem' afirma 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.

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.

Em nosso trabalho, o mediador do conhecimento foi o jogo *Roleplaying Game*. O *Roleplaying Game* (Jogo de Interpretação de Personagem), conhecido amplamente pela sigla RPG, é um tipo de jogo que mistura estratégia e interpretação de papéis. Caracteriza-se por ser cooperativo e participativo, se constituindo, consequentemente, em uma atividade coletiva. Neste tipo de jogo, os participantes se unem para resolver uma situação-problema, ou seja, a história a ser contada.

A nossa proposta com a pesquisa foi que através do RPG pudéssemos mostrar a abordagem de conteúdos da disciplina de História por meio da vivência, o que faz do jogo um agente de mediação entre os alunos e o conhecimento histórico.

Para melhor explicitação, podemos dividir o RPG em duas partes principais: o sistema e a ambientação. Como em todo jogo de estratégia, existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não, e é disso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no 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.

Dentro do RPG existem dois tipos de jogadores. O jogador comum, que irá interpretar um personagem criado por ele mesmo e o jogador-narrador (também chamado de mestre), que detêm a maior responsabilidade dentro de uma sessão. Apesar da escolha do sistema e da ambientação ocorrer pelo acordo comum entre os jogadores, o jogador-narrador terá um peso maior, por ser ele o

responsável pela apresentação da situação-problema, o desenrolar da narrativa e o controle dos personagens nãojogadores.

Para Del Debbio (2004, p. 6), autor brasileiro de RPG, conhecido por seu sistema *Daemon*, o jogador-narrador,

É o Jogador que ficará responsável pelas regras do jogo. É uma espécie de diretor ou coordenador do jogo. Cabe a ele controlar os outros personagens que não são controlados pelos jogadores [...] e criar e executar as aventuras. Muito do sucesso ou fracasso de uma Aventura depende dele. Durante uma partida, é o mestre quem irá propor um problema ou um mistério que os Jogadores irão resolver.

Deste modo, podemos perceber que é o narrador quem vai cumprir a principal tarefa dentro de uma sessão de RPG, sobre quem irá recair a maior responsabilidade, pois é esperado que ele saiba as regras e tenha domínio sobre o cenário para que o jogo ocorra com a maior clareza e fluidez possível.

Para o que propusemos nessa pesquisa, a utilização do RPG como mediador na perspectiva de uma formação intercultural para a aquisição/compreensão de uma identidade cultural focada sobre a história da África, foi imprescindível que o narrador tivesse um domínio completo tanto do jogo quanto do assunto/tema a ser abordado. Isso porque a principal função do narrador é estabelecer relações entre as ações dos jogadores e o objetivo da história. Um narrador que não tenha experiência ao narrar, ou que não consiga compreender a questão principal da pesquisa poderia levar a experiência a um rumo diferente do que foi proposto. Deste modo, foi essencial a posição do pesquisador como narrador, visto que este tanto tem experiência com relação ao RPG como tem conhecimento da abordagem histórica a ser desenvolvida.

Em nossa pesquisa, a história se passa em um pequeno vilarejo na África Ocidental no século XVI, aonde vários povos vão em busca de comercializar seus produtos e também em busca de um velho *griot* que, de acordo com a cultura popular, conhece todas as histórias. Diante dessa informação inicial, os jogadores elaboraram o histórico de seu personagem e o entregaram ao narrador/pesquisador. Ao final da criação das histórias individuais, as mesmas foram conectadas à situação-problema e assim a campanha foi elaborada. Isso porque, de acordo com as regras do RPG, o narrador deve adequar a história elaborada inicialmente ao que foi criado pelos jogadores. Então, apesar da iniciativa da aventura partir do narrador e ser ele quem propôs a situação, os jogadores têm um importante papel na elaboração do cenário, através da criação da história dos personagens. Deste modo, o processo de construção de personagem e de orientação do narrador já constitui uma das formas de análise e transformação da pesquisa.

Dos alunos envolvidos no projeto, houve dois casos que merecem destaque na construção dos personagens. Vitória queria fazer uma personagem branca de olhos claros na África e Eduarda queria fazer uma portuguesa. Quando questionei Vitória sobre 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 pedirem por personagens brancos, mesmo eu 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 caracterizar etnicamente quando isto foi pedido na autodeclaração de cada um, ao final do projeto. Ela se 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 levarmos 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 em questão estaria almejando para sua personagem algo que não poderia ter para si: a vantagem de ter uma pele branca na nossa sociedade ou mesmo a fuga da escravidão, implícita na proposta do jogo.

A criação da história de um personagem fictício, colocada 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 projeto os alunos tiveram a possibilidade de recriar fatos históricos na visão de pessoas comuns e serem protagonistas desse processo, ao invés de 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.

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, os resultados de suas pesquisas e, principalmente, suas 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, grifo nosso, p. 20-21)

Tomando o jogo como um produto cultural que requer a aprendizagem do sujeito para que possa controlar e modificar seu universo simbólico, temosem nossa pesquisa o RPG como um mediador na construção de uma cultura lúdica referente à História e cultura africana e afro-brasileira. Remetemos-nos, deste modo, ao jogo protagonizado da infância, mas com uma estrutura diferente, pois aqui foram incorporadas regras de um sistema próprio e esquemas que se referem ao tema da pesquisa.

Com os personagens prontos, foi necessário que o narrador apresentasse o local onde se desenrolaram os fatos. No caso do vilarejo, fizemos um pequeno esboço da planta do lugar, para que os jogadores pudessem se situar geograficamente. Elaborou-se também os NPCs (*Non Player Characters*, ou seja, os personagens sem jogador, que são interpretados pelo narrador/pesquisador) para executarem suas ações juntamente aos demais jogadores, interagindo assim narrador e jogadores. Em uma sessão de RPG,

são os NPCs quem normalmente encaminham os personagens principais na direção da situação-problema.

Os jogadores tiveram total liberdade de determinar se seus personagens já se conheciam ou não. No caso desta pesquisa, os jogadores optaram por serem todos desconhecidos e pertencerem a etnias diferentes, por isso foi elaborado como cenário um vilarejo comercial, para que assim eles pudessem se conhecer, interagirem e, ao mesmo tempo, colocar em prática conhecimentos obtidos em sala, bem como adquirir outros.

Para exemplificar isso relataremos dois casos onde houve esses momentos. Primeiramente, a personagem Tisha chega a 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 têm... Então tem de tudo.

Talita: Sei.

Narradora: Então são aquelas feiras que têm 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 à 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 são itens muito caros.

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 provável que os portugueses tenham 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 sistematizados pelo sujeito.

Outra situação foi quando as personagens de Eduarda e Jamile se encontraram.

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 totalmen-

te 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, nam, 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 ouve outro barulho, mas não é o barulho que você normalmente está acostumada a ouvir.

Jamile: Eu?

Narradora: Sim.

Amanda (que está filmando): É sua casa, mulher!

Jamile: Aí, eu vou até a janela... A janelinha que tem e aí eu vejo ela?

Narradora: Aí 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. Aí... 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 (para Jamile).

Jamile: Aí 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 (para Eduarda).

Eduarda: Aí 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 cumбуquinhas 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: Tô só olhando.

Jamile: Aí 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!!!

Jamile: É isso.

Narradora: Agora vamos à questão: **vocês falam a mesma língua?**

Jamile: Eita!

Todos: Eiitaaaa!!

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 presumia a sua identidade cultural, demonstrando desconhecimento daquela região e da variação étnica lá existente. Esse aspecto foi corrigido ao fim da mesa, onde a narrador 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.

Aqui entramos como pesquisador/narrador na narração da aventura criada, propondo situações individuais e através delas fazemos com que os personagens interajam e vivenciem aquele cotidiano histórico. O narrador/pesquisador então se utilizou das ações dos personagens, de modo que pudesse inserir um a um os jogadores na mesma situação. Assim, aos poucos, os jogado-

res foram se reunindo e, ao final da primeira sessão, já estavam todos no mesmo lugar e a maioria já estava em interação com os demais.

Com o grupo reunido, o narrador pode iniciar o caminho rumo à situação-problema. Em nossa pesquisa, optamos por não revelar inicialmente aos jogadores qual a situação-problema, e sim deixar que eles descobrissem por si próprios durante as sessões. Como todos pertenciam a etnias diferentes, foi usado um elemento em comum de união entre eles: com exceção do personagem de origem moura, todas as demais personagens já haviam tido contado com o colonizador português e tiveram suas vidas alteradas em virtude do processo da diáspora do século XVI.

Iniciou-se então a fase de elucidação da situação-problema através das narrativas que os jogadores construíram em conjunto com o narrador. Cada uma das personagens tinha um objetivo diferente quando se dirigiram ao vilarejo para que assim a aventura os unisse. Neste ponto, o papel do narrador foi o de ouvir os jogadores e descrever as cenas de acordo com as ações de cada personagem.

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 falas 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 decisão de estudar a história africana através da mediação do RPG foi decorrente da possibilidade dada pelo jogo de recriar

histórias, sejam de ação ou fantasia, e sermos protagonistas de aventuras e não somente seus espectadores. A construção coletiva da história também abre a perspectiva da interação entre diferentes pontos de vista sobre a narração de uma mesma situação. 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 suas 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 nela (ELKONIN, 2009, P. 167).

Apesar de serem personagens criados em uma situação fictícia narrada, os jogadores estavam cientes de 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 ela acontece. A compreensão que fatos como aqueles aconteceram e eram cenas comuns naquele período deixaram os jogadores nitidamente chocados, mesmo que eles já tivessem sido informados destes mesmos acontecimentos em sala de aula.

O universo do jogo, não somente do RPG, é um universo criativo e abrangente. Muito mais que um sinônimo de diversão, o jogo representa, antes de tudo, uma atividade que serve como representação das relações estabelecidas entre os indivíduos dentro da sociedade. No caso da pesquisa, visa representar as relações existentes na África Ocidental a partir das experiências com o RPG dentro do contexto da história africana durante o século XVI, período em que se iniciou a diáspora para o Continente Americano, tema polêmico, silenciado pelo preconceito negado, apesar da determinação da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Considerações Finais

A abordagem do tema história da África através do uso do *Roleplaying Game* (RPG) como mediador, parte do interesse tanto de trabalhar o lúdico através do jogo protagonizado dentro do contexto escolar como também de explorar uma nova forma de discurso a respeito de um tema tão importante, contudo silenciado.

A imersão, através da interpretação de papéis, dentro de uma cultura diferente que está presente em diversos aspectos na cultura brasileira pode servir como meio de apreensão de um novo discurso histórico. 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 quanto suas próprias identidades, a partir da vivência dos fatos e da produção de uma cultura lúdica própria do grupo, que pode ser significada internamente pelos sujeitos para construção de suas próprias culturas lúdicas.

Pretendeu-se que os alunos percebessem não apenas a presença da África dentro da identidade brasileira, mas que refletissem sobre suas diversas identidades, percebendo então sua própria africanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

BAKTHIN, M.M. **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.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Lei Nº 10.639**. Brasília, 9 jan. 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 23 jun.2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

_____. 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.

DEL DEBBIO, M. **Trevas.** São Paulo: DaemonEditora, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

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

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

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

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

RODRIGUES, Joycimara de M.A **utilização do roleplaying game como recurso didático no ensino de história.** Monografia (Especialização em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grandedo Norte, Mossoró, 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.

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.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. A escola e a educação social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 4., São Paulo, 2010. **Anais...** São Paulo: USP/CIPA, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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.