



---

ANA PAULA REIS

**CONSTRUINDO SABERES E FORMANDO PARA A  
CIDADANIA POR MEIO DO LÚDICO: OS  
DIFERENTES USOS DOS JOGOS DE TABULEIRO  
NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CUIABÁ - MT, JULHO DE 2020.**



ANA PAULA REIS

**CONSTRUINDO SABERES E FORMANDO PARA A CIDADANIA POR MEIO  
DO LÚDICO: OS DIFERENTES USOS DOS JOGOS DE TABULEIRO NO  
ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória - da Universidade Federal de Mato Grosso para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dra. Beatriz dos Santos de Oliveira Feitosa  
Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas:  
Produção e Difusão.

**CUIABÁ, JULHO DE 2020.**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R375c Reis, Ana.  
Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de História da África. / Ana Reis. -- 2020  
98 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Beatriz dos Santos de Oliveira Feitosa.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Jogos Didáticos. 3. Relações Étnico-raciais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: EXPERIÊNCIAS COM JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **Ana Paula Reis**

Dissertação defendida e aprovada em **13 de maio** de **2020**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Prof(a). Dr(a). Beatriz dos Santos de Oliveira Feitosa - Presidente da banca/Orientador(a)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). Flávio Vilas-Boas Trovão – Examinador(a) Interno(a)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). Merilin Baldan – Examinador(a) Externo(a)

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). Valéria Filgueiras Dapper – Suplente

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

**Cuiabá/MT, 13/5/2020.**



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIO VILAS BOAS TROVAO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 21/05/2020, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **BEATRIZ DOS SANTOS DE OLIVEIRA FEITOSA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 09/07/2020, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERILIN BALDAN, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/07/2020, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2524242** e o código CRC **341AA0DC**.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta a elaboração de um jogo de tabuleiro para o Ensino de História da África, principalmente a Cultura afro-brasileira e refletindo sobre a sua construção em sala de aula. Pode-se elaborar jogos de tabuleiro com estudantes de 5º Ano do Ensino Fundamental I? Partindo deste questionamento realiza-se discussões teórico-metodológicas acerca da utilização de jogos na educação e no ensino de história, dialogando com as leis 10.639/03 e 11.645/08, na tentativa de elaborar essa proposta cujo conteúdo programático contempla o 5º Ano B do Ensino Fundamental I, turma da escola Municipal 04 de Julho, no Município de Campo Novo do Parecis, partindo para a construção de jogos de tabuleiro. Utilizou-se como metodologia a aula-oficina, onde foi trabalhado o que é o jogo de tabuleiro com os estudantes e quais elementos necessários para construir um, em seguida realizou-se a análise das fontes referentes ao tema e foram elaborados os jogos didáticos com os estudantes do 5º Ano B do Ensino Fundamental I. Após a elaboração do jogo didático os estudantes jogaram o jogo, e posteriormente foi realizada uma roda de conversa para verificar a participação dos estudantes e sua percepção sobre a proposta. Pode-se perceber que os estudantes desenvolveram conhecimentos atitudinais e respeito a cultura afro-brasileira, e que é possível utilizar um jogo de tabuleiro para ensinar História de uma forma que trabalhe alguns conceitos e problematize situações atuais.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Jogos Didáticos, Relações Étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

This work presents a proposal for the elaboration of a board game for the Teaching of African History, mainly Afro-Brazilian Culture and reflecting on its construction in the classroom. Can board games be developed with students from the 5th year of elementary school? Based on this questioning, theoretical and methodological discussions are held about the use of games in education and in the teaching of history, dialoguing with laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, in an attempt to elaborate this proposal whose programmatic content contemplates the 5th Year B of Elementary School I, class of the Municipal School 04 de Julho, in the Municipality of Campo Novo do Parecis, starting to build board games. The workshop-class was used as a methodology, where the board game was worked with the students and which elements were necessary to build one, then the analysis of the sources related to the theme was carried out and the didactic games were elaborated with the students of the 5th Year B of Elementary School I. After the elaboration of the didactic game, the students played the game, and afterwards a round of conversation was carried out to verify the participation of the students and their perception about the proposal. It can be seen that students have developed attitudinal knowledge and respect for Afro-Brazilian culture, and that it is possible to use a board game to teach history in a way that works with some concepts and problematizes current situations.

**Keywords:** History Teaching, Didactic Games, Ethnic-Racial Relations.

## AGRADECIMENTOS

À minha família pela compreensão e apoio nesses dois anos de compromisso.

À coordenação do Mestrado Profissional de Ensino de História – núcleo da UFMT/Cuiabá.

À Banca de Qualificação composta pelos professores Dr. Flávio Vilas-Boas Trovão e Dra. Valéria Filgueiras Dapper, e à Banca de Defesa, composta por Dr. Flávio Vilas-Boas Trovão e Dra. Merilin Baldan, pelas riquíssimas contribuições a esta dissertação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Beatriz dos Santos Oliveira Feitosa, pessoa excepcional. Foi muito bom tê-la nos encaminhamentos da dissertação, direcionando minha escrita.

À Escola Municipal 04 de Julho que permitiu a aplicação de minha pesquisa e aos estudantes que participaram da aula oficina em sala de aula.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, que disponibilizou algumas Bolsa de Estudos para o ProfHistória, sem a qual seria mais difícil o deslocamento de Campo Novo do Parecis para Cuiabá, a participação em eventos e conclusão dos créditos necessários à finalização do curso.

## Lista de figuras

### Figuras

Figura 1- Akoben .....	51
Figura 2 - Tamfoa Bebre.....	51
Figura 3- Sesa Woruran .....	52
Figura 4 - Sankofa.....	52
Figura 5- Owo Foro Adobe.....	52
Figura 6 - Odo Nnyew Fie Kwan.....	53
Figura 7 - Nyame Nnwu Na Mawu .....	53
Figura 8 - Nsoromma.....	53
Figura 9 - Nkyinkyim .....	53
Figura 10 - Nkonsonkonson.....	54
Figura 11 - Mate Masie.....	54
Figura 12 - Hwe Mu Dua.....	54
Figura 13 - Funtunfunefu Denkyemfunefu .....	54
Figura 14 - Fihankra .....	55
Figura 15 - Denkyem .....	55
Figura 16– Dame-Dame-Dame.....	55
Figura 17 - Akoma Ntoso .....	55
Figura 18 -- Akoma.....	56
Figura 19 - Adinkrahene .....	56
Figura 20- Xangô .....	57
Figura 21- Exu .....	57
Figura 22– Iansã.....	58
Figura 23– Iemanjá .....	58
Figura 24– Oxumaré .....	59
Figura 25– Obá .....	59
Figura 26– Oxum .....	60
Figura 27– Ossaim .....	60
Figura 28– Ossaim .....	61
Figura 29– Oxóssi.....	61
Figura 30- Adjá.....	62
Figura 31– Agogô .....	63
Figura 32- Afoxé.....	63
Figura 33- Atabaque .....	64
Figura 34– Djembe .....	64
Figura 35 – Berimbau .....	65
Figura 36 – Caxixi .....	65
Figura 37– Ganzá.....	66
Figura 38 – Xequerê .....	66
Figura 39 – Pandeiro.....	67

Figura 40 – Recoreco .....	67
Figura 41- Cuíca .....	68
Figura 42– Tambor .....	68

### **Fotografias**

Fotografia 1- Desenhando o tabuleiro .....	71
Fotografia 2 - Cartinhas .....	72
Fotografia 3– Consertando a cartinha .....	72
Fotografia 4– Grupo jogando o African Gods .....	73
Fotografia 5– Jogo Viagem dos Adinkras .....	74
Fotografia 6 – Jogo African Gods.....	76
Fotografia 7 –Jogo Música Africanas .....	78

### **Quadros**

Quadros 1- Quadro sobre a aula-oficina .....	48
--	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 - POR UMA METODOLOGIA CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	9
1.1 JOGOS DIDÁTICOS: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....	17
CAPÍTULO II – HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO .....	28
2.1 A VALORIZAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	28
2-2 A ESCRAVIZAÇÃO MODERNA E A COISIFICAÇÃO DE CORPOS NEGROS .....	36
2.3 A LUTA CONTINUA APESAR DA ABOLIÇÃO .....	41
2.4 CULTURA AFRO-BRASILEIRA .....	43
CAPÍTULO III - A EXPERIÊNCIA COM JOGO DIDÁTICO DE TABULEIRO: NOVOS FAZERES/SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA. ....	45
3.1 A aula-oficina .....	47
3.1.1 Orientações didáticas para a aula-oficina .....	49
3.1.2 A experiência em sala .....	69
3.2 DESCRIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS .....	73
3.2.1 Viagem dos adinkras .....	73
3.2.2 African Gods .....	76
3.2.3 Músicas africanas .....	78
3.3 RODA DE CONVERSA .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS .....	84
ANEXO 1 .....	91
ANEXO 2 .....	92

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como título: CONSTRUINDO SABERES E FORMANDO PARA A CIDADANIA POR MEIO DO LUDICO: OS DIFERENTES USOS DOS JOGOS DE TABULEIRO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA. Ela se insere na linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, que visa refletir sobre o ensino de História na cidade de Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso. A pesquisa objetiva a elaboração de uma aula-oficina para elaboração de jogos de tabuleiro, realizada com estudantes dos anos finais do ensino fundamental I (5º ano).

Há muito tempo se discute acerca de metodologias para o Ensino de História, e propõe-se a utilização de diversos recursos que se aproximem mais da realidade do estudante, e um bom recurso são os jogos didáticos. Segundo Bittencourt<sup>1</sup> pode-se utilizar vários recursos para à aprendizagem, tais como vídeos, músicas, entre outros. E para Andrade<sup>2</sup> dentre esses recursos é importante inserir a ludicidade, sobretudo ao Ensino de História, contribuindo não apenas para a motivação dos estudantes, mas também para trabalhar o conteúdo escolar.

Como recursos metodológicos podem-se utilizar recursos como: vídeos, filmes, charges, desenhos, animes, história em quadrinhos, games, jogos de tabuleiro, entre outros. Cada um desses recursos oferece uma forma de aprendizagem, e a ludicidade merece uma análise mais aprofundada, principalmente os jogos de tabuleiro, que vão ao encontro do ensino de História na contemporaneidade, já que tradicionalmente, o ensino de História estava pautado na oralidade e transmissão de conhecimento por parte do professor.

Soma-se à experiência de que jogos de tabuleiro levam certa vantagem sobre os jogos digitais para a nossa proposta, como podemos listar:

- não dependem de conhecimento em programação informática para serem criados;
- não precisam de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados
- podem ser jogados em qualquer lugar;
- estabelecem relações pessoais de forma mais clara entre os envolvidos (interação face-a-face): obrigam ao convívio direto, e suas regras tornam a tarefa mais harmoniosa;

---

<sup>1</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

<sup>2</sup> ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. In: **História & Ensino**. Londrina, v.13, p.91-106, set. 2007 2007.

- jogos de tabuleiro são um verdadeiro portal entre gerações: pessoas de várias idades convivem em sintonia neste campo. E jogos de tabuleiro notadamente não costumam ser alvos de críticas pelos mais velhos.<sup>3</sup>

O jogo de tabuleiro se torna um grande aliado do ensino, pois confere ao ensino um caráter lúdico e ao mesmo tempo proporciona ao estudante a operacionalização de vários conteúdos, além de desenvolver habilidades que fazem parte do ensino de história, por exemplo o respeito as regras e as diversidades, que contribuem para a formação da cidadania.

Outra metodologia pertinente para a utilização em sala de aula é a da aula-oficina, conceito criado por Isabel Barca. Nesta metodologia as aulas em formato de oficina incentivam os estudantes a participarem da construção do jogo de tabuleiro, possibilitando a participação mais ativa desses na construção do conhecimento, já que vão modificando seu próprio saber. “(...) o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas diversificadas e intelectualmente desafiadoras são realizadas por estes (...)”.<sup>4</sup>

Realizaram-se as aulas-oficinas seguindo uma ordem cronológica, com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, devido ao conteúdo programático contemplar boa parte da Lei 10.639, atualizado na Lei 11.645 para inserir também os povos indígenas na Lei, onde aprenderam sobre a criação de jogos de tabuleiro, e construir seu próprio jogo de tabuleiro. Esse trabalho foi realizado em grupos.

A metodologia da aula-oficina contribui para uma aprendizagem conjunta entre estudantes e professor, e a observação e intervenção nas aulas favorecem a participação maior dos estudantes.

Essa dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro apresenta uma discussão bibliográfica sobre as metodologias aplicadas ao ensino de história e a utilização do jogo de tabuleiro para esse fim. No segundo capítulo, faz-se uma discussão acerca da Lei 10.639/2003 e seu conteúdo, servindo como base para o entendimento da construção da cultura afro-brasileira como reconhecimento da luta e resistência dos afrodescendentes. E por último, no terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizando jogos de tabuleiro no ensino de história e a análise de sua aplicação em sala de aula.

---

<sup>3</sup> LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. Curitiba: Appris, 2018, p.21.

<sup>4</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. \_\_\_\_ In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIEDY)/ Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 132.

## CAPÍTULO 1 - POR UMA METODOLOGIA CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A educação formal sempre se modificou ao longo da História, tentando alcançar o maior número de pessoas, sobretudo na pedagogia, que busca a melhor forma de ensinar e que o estudante aprenda. Foi um longo processo de mudanças educacionais, que envolveram políticas públicas e inúmeras pesquisas de educadores brasileiros, que propuseram várias metodologias para que ocorra a aprendizagem do estudante.

Essas mudanças refletiram no Ensino de História no Brasil, que também emergiu com novas metodologias iluminadas pela Pedagogia e fortalecida com as ideias da Escola dos Annales e da historiografia alemã, sendo um processo demorado e em constantes alterações. Portanto, o ensino de História acompanhou as mudanças da História e da Pedagogia. Pretende-se discutir neste capítulo, além dessas mudanças ocorridas na metodologia, a importância do uso de jogos de tabuleiro, como recurso didático.

O objetivo do Ensino de História é antes de mais nada, formar cidadãos conscientes e participativos. Por isso a importância em se discutir um pouco o Ensino de História a partir da redemocratização, pois com o fim do Regime Civil Militar passou-se por um processo de abertura política, o que resultou em uma mudança na educação que deixou seu cunho ideológico e político para assumir um caráter mais crítico em relação à sociedade. E com a Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito de todos, possibilitando um investimento maior por parte do Estado. Aos poucos, o século XX foi elencando o papel atual da História em sala de aula, desprendendo da memorização.

Os anos 80 foram momentos de intensos debates sobre a renovação do ensino de História, nos quais igualmente ocorreram as questões acerca de seu método de ensino, em razão de sua caracterização como disciplina que exige do aluno apenas “saber de cor” nomes e datas de fatos e personagens ilustres.<sup>5</sup>

Na década de 90, constata-se, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que retoma-se a discussão de que o aluno é o sujeito ativo na aprendizagem e os métodos tradicionais de ensino (memorização e reprodução) passam a ser mais criticados,

---

<sup>5</sup> BITTENCOURT, 2004, p.227.

passando a valorizar a reflexão, as vivências e as interpretações dos alunos, gerando mais mudanças nas metodologias do Ensino de História. Passou-se a valorizar mais a participação do estudante e procurar entender como esses aprendem História.

Nos discursos curriculares se evidencia a preocupação imediata de se passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma centrada na aprendizagem dos alunos. Isso significa, em outras palavras, pensar uma educação histórica que lhes possibilite realizar leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias a partir do cotidiano. Os desejos e questionamentos dos alunos seriam o ponto de partida e não o de chegada da produção de conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.<sup>6</sup>

Pode-se dizer que a História segue ressaltando a importância de se formar cidadãos críticos de sua própria realidade e que possam desenvolver o conhecimento histórico a partir de seus conhecimentos e dúvidas. Segundo Ribeiro<sup>7</sup> (2018) é preciso constituir um ensino da História voltado para a formação do cidadão crítico que consiga refletir sobre o mundo que o cerca. Por mais que empreguemos essa luta pelo ensino da história de maneira crítica, caminhamos por um tortuoso caminho que nos rebate o tempo todo com as mudanças governamentais e educacionais.

Esse caminho pode ser traçado com a ajuda da narrativa histórica, pois os ares de mudanças soprados pela terceira geração dos *Annales* além de trazer a valorização de novos documentos, também trouxe novas formas de narrar a História. Segundo Burke,

Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa de frente para trás e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos.<sup>8</sup>

Há uma discussão acerca da narrativa histórica, um grupo de historiadores: os da narrativa tradicional e o estrutural, segundo Burke, os dois devem ser largamente criticados por possuírem falhas, e ambos são subjetivos. Não se pode fugir da subjetividade, mas é preciso manter a metodologia da História, “pois os historiadores não são livres para inventar seus personagens, ou mesmo as palavras e os pensamentos de seus personagens [...]”<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018, p.25.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992, p.347.

<sup>9</sup> Ibidem, p.340.

A narrativa histórica tem que ser atrativa e ao mesmo tempo “lidar não apenas com a sequência dos acontecimentos (...), mas também com as estruturas – instituições, modos de pensar, etc. – e se elas atuam como um freio ou um acelerador para os acontecimentos”.<sup>10</sup> Contribui dessa forma para uma aprendizagem histórica que vai ao encontro das necessidades educacionais do período, que estava sofrendo algumas mudanças metodológicas, principalmente na área da Pedagogia.

Mesmo com muitas mudanças, percebe-se que a História está perdendo sua importância, ou mais uma vez, está sendo posta de lado para evitar que as pessoas compreendam o momento histórico em que vivem, evitando assim que sejam críticos e questionem a autoridade vigente. Sendo ela a primeira a sofrer na crise, por ter caráter político, geralmente possui seu currículo ou sua carga horária modificada. Portanto constata-se uma nova crise na História como disciplina, como afirma Rodrigues Junior,

No entanto, o mais importante para a disciplina escolar de História, foi a não obrigatoriedade da existência de oferta dessa componente curricular, que poderá ser escolhido pelo (a) aluno (a) na opção pelos itinerários formativos.<sup>11</sup>

Neste sentido o conhecimento histórico para a formação do cidadão deixa de fazer parte do currículo escolar básico no Ensino Médio, tornando um itinerário formativo, ou seja, apenas quem seguir o caminho das Ciências Humanas vai se deleitar do conhecimento histórico. Consta na Reforma do Ensino Médio,

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto da Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I linguagens e suas tecnologias;
- II matemática e suas tecnologias;
- III ciências naturais e suas tecnologias;
- IV ciências humanas e suas tecnologias;
- V formação técnica e profissional.<sup>12</sup>

De acordo com essa legislação não será mais obrigatório a disciplina de História, cabe ao aluno optar por estudá-la, serão obrigatórios o estudo de: português e matemática. Uma

<sup>10</sup> BURKE, 1992, p.339.

<sup>11</sup> RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. In: **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017. p.3-22, p.15.

<sup>12</sup> BRASIL. LEI Nº 13.415, 2017.

crítica levantada por Rodrigues Junior<sup>13</sup>, é que essa lei ficou pronta antes da BNCC, que deveria ser a base da educação no Brasil, e foi feita às pressas, através de uma Medida Provisória. Se a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) deve servir de referência para todas as ações educativas, como uma lei que rege a educação foi concluída antes da BNCC que seria sua base?

A primeira versão da BNCC tinha como ponto de partida a História do Brasil, ou seja, o conteúdo deveria começar pelo Brasil e ir perpassando pelos demais conteúdos históricos sem um compromisso com a cronologia, partia do pressuposto de que é mais fácil o estudante aprender partindo do que está perto de sua vivência, seguindo para o que está mais longe dela. Tentava valorizar a pesquisa como construção do conhecimento e não o saber pronto. “Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimento, valorizando-se assim suas experiências individuais e coletivas”.<sup>14</sup>

A BNCC sofreu várias modificações, em sua quarta versão retoma as características anteriores à primeira versão, pois ressalta os acontecimentos cronológicos, com base na História europeia, representando uma volta ao tradicional ensino de História.

Caimi acredita na necessidade de uma política educacional que contemple um projeto de nação, através de uma base curricular que valorize os saberes e as habilidades para que toda a população participe ativamente da sociedade, por isso defende a ideia de uma Base Curricular.

Minha experiência como pesquisadora do campo de Ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar.<sup>15</sup>

É importante uma Base Nacional para a educação, pois possibilita que todos os estudantes tenham acesso a um mesmo nível de conhecimento, ainda mais sobre o currículo de História, que responde as demandas sociais.

Segundo Caimi<sup>16</sup>, o ensino de História é sempre alvo de crítica, por isso as mudanças curriculares chamam a atenção, a escolha dos conteúdos direciona o pensamento dos estudantes combinado a ideologia do Estado ou de uma elite, como aconteceu em vários períodos da História.

---

<sup>13</sup> RODRIGUES JUNIOR, 2017.

<sup>14</sup> BRASIL. BNCC, 1ª versão.

<sup>15</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016, p. 86 – 92, p.86.

<sup>16</sup> Idem.

Essas várias mudanças ocorridas na legislação da educação brasileira trabalham em favor das políticas governamentais, ou seja, do Estado, que tentam tornar a educação um instrumento do mercado financeiro, pois forma o indivíduo para o trabalho, ao invés de formar para a cidadania. Consta-se uma crise no Ensino de História por esta perder sua característica principal, e, segundo Rodrigues Júnior<sup>17</sup>, ocorrer uma desvalorização das humanidades, diminuindo a formação de um caráter humano e social e favorecendo a formação de seres humanos mais técnicos e racionais.

Outra mudança legislativa foi a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, portanto os conteúdos devem ir além da escravização e colonização da África, deve-se valorizar as lutas, as resistências dos escravizados e sua rica cultura, valorizando o negro como sujeito histórico e parte constituinte na formação do Brasil. Essa Lei foi criada a partir de lutas de grupos sociais que reivindicavam uma cultura do indivíduo negro no Brasil, como grupo participante na constituição do país e não apenas como ser passivo que aceitou seu destino e dominação, ela é a base para o BNCC e foi ampliada para garantir a História indígena, por meio da Lei 11.645/2008.

[...] § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.<sup>18</sup>

Vários são os exemplos que se podem utilizar nas aulas de história, deve-se privilegiar os conteúdos que valorizarem a cultura africana e afro-brasileira. Cabe ressaltar que a Lei visa atender a busca do negro por seu próprio espaço e que a perpetuação do sistema escravista no Brasil é uma mancha na História do Brasil. Foi extremamente violenta, alterou a vida de milhões de pessoas que foram retiradas de sua territorialidade para serem submetidas à escravidão, perdendo o domínio sobre sua existência. Neste sentido, a metodologia trabalhada com os estudantes pretendem problematizar a alteração da vida dos seres humanos e possibilitar a reflexão sobre a construção social do preconceito, levando os estudantes envolvidos na Aula-Oficina a aprenderem sobre determinação, companheirismo, identidade, luta, entre outros valores, através da resistência contra esse sistema, por meio da crítica a esse sistema.. Por isso

---

<sup>17</sup> RODRIGUES JUNIOR, 2017.

<sup>18</sup> BRASIL. Lei 10.639/03, 2003.

se torna viável o trabalho com a cultura afro-brasileira em sala de aula, buscando valorizar também a cultura de nossos estudantes.

Cabe ressaltar que essa Lei foi uma conquista de grupos negros que reivindicaram seus direitos como negros, assim como outros grupos sociais, foi um processo de resistência e luta que se iniciou ainda durante o período de escravidão no Brasil, quando não só os negros lutavam contra o sistema escravista como pela educação de seus filhos. Para Santos<sup>19</sup> (2014), os pais negros libertos ou ainda escravizados queriam que seus filhos fossem educados formalmente, percebendo a necessidade de uma escola onde não sofressem pelo racismo. Necessidade que persiste até hoje.

Ou seja, pais e professores negros chamam para si a responsabilidade de educar formalmente os seus filhos, ante a ausência de escolas para suas crianças, bem como a constante discriminação das crianças negras nas escolas de brancos, quando eram aceitas nessas escolas.<sup>20</sup>

Essas são discussões que não aparecem no material didático e servem de exemplo da luta e da resistência do negro diante do processo de escravidão e do racismo da sociedade brasileira. A BNCC do Ensino Fundamental traz alguns elementos dessa Lei, abordando a cultura afro-brasileira, o racismo e a luta dos escravizados, e está presente da seguinte forma: “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”.<sup>21</sup>

Como forma de valorização dessa cultura pode-se utilizar como recurso didático os jogos de tabuleiro, que utilizam vários tipos de linguagem ao mesmo tempo, no qual pode ser inserido vários elementos culturais que facilitam a aprendizagem. Segundo Bittencourt “Vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre oralidade, os sons e o visual [...]”<sup>22</sup> Por isso se torna importante discutir entre os pares sobre a aprendizagem dos estudantes, pois favorece a escolha de recursos didáticos que contribuam para tal. A utilização desses recursos pode realmente valorizar uma aula, contribuindo para a aprendizagem do estudante.

Percebemos que o conhecimento histórico em nossa disciplina é imensamente aberto aos recursos lúdicos e que estes não são apenas instrumentos de

---

<sup>19</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí, Paco: Editorial. 2014, p. 46.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> BRASIL, 2017, p.426.

<sup>22</sup> BITTENCOURT, 2004, p.108.

motivação, mas interferem e conferem significados singulares às noções e conteúdos que se queira trabalhar.<sup>23</sup>

As metodologias no ensino de história passaram da memorização para a participação efetiva do estudante, como o uso de fontes históricas em sala de aula. Apesar de a História necessitar de pesquisa científica ela está aberta a capacidade de imaginação e ludicidade, permitindo a ideia de visitar mentalmente o passado por meio da criatividade, e para isso faz-se uso das fontes históricas.

No que tange às propostas metodológicas da história escolar, diversos autores vêm recomendando que se incorpore a investigação de fontes históricas no seu fazer cotidiano, de modo a construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos de produção do conhecimento histórico, próprios do ofício do historiador.<sup>24</sup>

Neste tipo de metodologia o estudante transforma o documento histórico em conhecimento e desenvolve várias habilidades que envolvem comparação, leitura, interpretação, entre outros.

Ainda nessa linha de interpretação verifica-se acentuada tendência de incorporação de suportes culturais diversos no ensino de história, tais como charges, pinturas, quadrinhos, filmes, canções, enfim, objetos que não foram produzidos especificamente para fins educacionais. Todavia, defende-se um tratamento metodológico a tais suportes numa perspectiva distinta da que se propunha em décadas anteriores. Diante da facilidade de acessá-los na web, sua presença intensificou-se muito nas aulas de história, requerendo cuidados especiais para evitar a banalização do seu uso como função meramente ilustrativa, lúdica e/ou comprobatória dos acontecimentos históricos que se quer evidenciar. Nas atuais propostas está colocada a intenção de tomar esses objetos como fontes de investigação, desvendando suas condições de produção e, por meio de seu estudo, desenvolver determinadas *competências cognitivas* nos estudantes, como observação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, ou competências investigativas, tais como a seleção de fontes, a formulação de hipóteses, a produção e resolução de problemas, a crítica documental etc.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> ANDRADE, 2007, p.97.

<sup>24</sup> CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p.29.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p.30.

A metodologia deixou de ser baseada na memorização apenas e na organização cronológica dos fatos. Isso já era uma preocupação dos PCNs, que trazia vários exemplos de como proceder o uso de vários tipos de fontes e recursos metodológicos.

Desde o final da década de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de história no Brasil. Sob a denominação de “linguagens” ou “novas linguagens”, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de história vem se voltando para alternativa à tradicional e tão criticada exposição didática oral, presente nas aulas de história.<sup>26</sup>

É preciso aproveitar esses recursos para aprofundar a aprendizagem do estudante e como já foi ressaltado, o jogo de tabuleiro, que é um desses recursos, é uma boa opção para tal, pois utiliza do concreto para construir o conhecimento, e vai além da forma como o material didático trabalha com a História do Negro. E no caso da proposta em questão foi realizada uma pesquisa sobre a cultura afro-brasileira (concreto e teoria) e foi construído um jogo de tabuleiro com estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental I.

Esse modelo segue a linha dos PCNs, que além de colocar o estudante como centro da educação, ainda estabelece que a aprendizagem deve partir do que o estudante já sabe, sua visão de mundo, assim a aprendizagem será significativa. Para isso o professor,

[...] terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos.<sup>27</sup>

A participação do professor foi de mediador, além de investigador social. A ele cabe a tarefa de selecionar os documentos que irão contribuir para a aprendizagem da competência estabelecida. Portanto as aulas partirão dos conteúdos didáticos propostos no livro adotado, serão trabalhados temas como a escravidão, as formas de resistência, a luta dos escravizados e a cultura afro-brasileira, esse último será o tema dos jogos de tabuleiros elaborados pelos estudantes. A pesquisa bibliográfica e documental possibilita a aprendizagem científica, traz um conteúdo por meio do esforço e dedicação dos estudantes e o jogo acrescenta a aprendizagem por meio da ludicidade. Com a junção desses elementos podemos construir um conhecimento histórico significativo.

---

<sup>26</sup> ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de história. In: ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (org.). **O Ensino de História em questão**: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p.97.

<sup>27</sup> Ibidem, p.132.

Quanto às finalidades do ensino de história na educação básica, pretende-se que os estudantes se apropriem dos conhecimentos e desenvolvam as atitudes necessárias para entender as especificidades do mundo em que vivem. A partir da compreensão de que a história escolar não está estruturada em torno dos personagens, datas e eventos importantes do passado, espera-se que os alunos compreendam os processos de mudança ao longo do tempo e sua influência sobre o momento presente, ou seja, aprendam a *pensar historicamente*. Tarefa esta que envolve múltiplas habilidades, tais como a capacidade de compreender o tempo histórico, de raciocinar de modo causal e multicausal, de avaliar e interpretar criticamente as fontes de informação histórica, de compreender o sentido de continuidade e mudança entre o passado e o presente.<sup>28</sup>

É importante para o Ensino de História ressaltar a importância do desenvolvimento da cidadania, assim como desenvolver a capacidade de pensar historicamente dos estudantes, para que compreendam as mudanças e as permanências sociais e estruturais da realidade em que vivem.

### 1.1 JOGOS DIDÁTICOS: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Para designar a palavra jogo “o termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete a brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas”.<sup>29</sup> O jogo é uma forma de representar a vida e de brincar sobre ela. Para Fortuna, podemos utilizar o jogo para criar uma oportunidade para que o aluno desenvolva “imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo.”<sup>30</sup> Uma forma de oportunizar seria não apenas jogar, mas elaborar seu próprio jogo, pois os estudantes podem usar inteiramente sua criatividade para compor as regras, o tabuleiro entre outros componentes do jogo de tabuleiro.

O jogo é lance, é lançar-se, colocar-se num movimento, aceitar a imersão num processo regrado, e, ao mesmo tempo, aberto ao inusitado, surpreendente e artiloso. Mas é também ceder ao simbolismo, à representação, à projeção da angústia imediata (ante a morte, a reprodução ou a sorte), numa ordem que se permite interrogada, questionada, provocada.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> CAIMI, 2015, p.30.

<sup>29</sup> FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.47-71, p.50.

<sup>30</sup> Ibidem, p.59.

<sup>31</sup> SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: Educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014. p.64.

De acordo com Chateau , o jogo representa para a criança uma preparação para a vida séria. “Pode-se conceber que o jogo, portanto, como um artifício que conduz finalmente à vida séria, como um projeto de vida”.<sup>32</sup> Sob essa perspectiva podemos capacitar o aluno para a vida utilizando o jogo e sua abstração da realidade. Podemos utilizar essa abstração para ensinar história.

Jogar, brincar, exercitar pela imitação e ao mesmo tempo aprender a seguir regras, a entender os limites de um campo de jogo que aparecerá sob outras formas em outros espaços tornam-se atividades que envolvem uma alegria, mas também um amadurecimento, uma ociosidade que é também produtiva e reprodutiva. A escola é um espaço de lazer, mas também de sacrifícios, de rotinas sacralizadas, deveres exemplares e ainda suportáveis, microcosmos onde se cultivam a liberdade e seus limites.<sup>33</sup>

Os jogos didáticos já são utilizados como recursos pedagógicos e até mesmo em empresas, são utilizados nas artes, na psicologia e em várias áreas, eles são utilizados como forma de treinamento e avaliação. Então por que não os inserir nas outras etapas da educação?

Até mesmo em comunidades ágrafas, a referida atividade pode ser encontrada como artifício de socialização de saberes; desta forma, antes de corresponder a uma simples e despreziosa atividade, o jogo traz em si uma gama bastante grande de significados e representações. Constituiu-se, portanto, ao longo da história, como um mecanismo de aprendizado de conhecimentos não formais e um importante aliado no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.<sup>34</sup>

O uso de jogos como atividade de entretenimento é tão antigo quanto as primeiras formações sociais que conhecemos na História. Conforme Vasconcelos<sup>35</sup>, temos registros de jogos na Suméria e Mesopotâmia, há 4.500 anos, no Egito, há 3.500 anos, e nas sociedades clássicas com gregos e romanos.

Uma das teorias mais aceitas sobre a origem dos jogos é que eles tiveram seu surgimento relacionado a práticas e crenças religiosas que acabaram tendo sua utilização desmistificada e acabaram sendo praticados com fins lúdicos. Os mais antigos conhecidos datam da antiga Suméria e Egito – estes, infelizmente, estão há muito tempo fora de catálogo! O Jogo Real de Ur é o mais antigo encontrado com um conjunto de peças completo. Sua idade é estimada em 4500 anos.<sup>36</sup>

<sup>32</sup> CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1954, p.23.

<sup>33</sup> SCHWARTZ, 2014, p. 92.

<sup>34</sup> CHATEAU, 1954, p.113.

<sup>35</sup> VASCONCELOS E. Uma breve história dos jogos de tabuleiro. **Pipoca e Nanquim**, [S.l.], 14 jan. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/4NXdfy>>, acesso em: 06 maio 2018.

<sup>36</sup> Idem.

Na contemporaneidade os jogos de tabuleiro se tornaram entretenimento da classe média, e passaram a ser fabricados em massa. E esse recurso chegou as escolas por se tornar mais barato, contribuindo para desenvolver a ludicidade dos estudantes. A ludicidade faz parte da aprendizagem e da motivação, por isso é importante utilizá-la na sala de aula, uma boa forma de inserir o lúdico é através dos jogos didáticos.

Os jogos e brincadeiras, utilizadas como atividade pedagógica contribuem de forma significativa no processo de aprendizagem, podem ser usadas como um elemento de apoio, de estímulo para estabelecer um ambiente de confiança, segurança, fazendo com que as crianças se sintam bem e consigam se expressar.<sup>37</sup>

Para Huizinga, o jogo antecede a cultura, pois até os animais possuem jogos e brincadeiras. Existem jogos e brincadeiras de vários tipos e finalidades. “Todo jogo significa alguma coisa”.<sup>38</sup> Nem sempre é utilizado com o mesmo objetivo, mas todos os objetivos são válidos desde que contribuam para o aprendizado em sala de aula.

Dado que nosso tema são as relações entre o jogo e a cultura, não é indispensável fazer referência a todas as formas possíveis de jogo, sendo possível limitarmos-nos a suas manifestações sociais. Poderíamos considerar estas as formas mais elevadas de jogo. Geralmente são muito mais fáceis de descrever do que os jogos mais primitivos das crianças e dos animais jovens, por possuírem forma mais nítida e articulada e traços mais variados e visíveis, ao passo que na interpretação dos jogos primitivos deparamos imediatamente com aquela característica irreduzível, puramente lúdica, que em nossa opinião resiste inabalavelmente à análise. Faremos referência aos concursos e às corridas, às representações e aos espetáculos, à dança e à música, às mascaradas e aos torneios.<sup>39</sup>

Na visão de Antoni e Zalla<sup>40</sup>, o jogo ativa a memória afetiva, pois retoma elementos da infância. O jogo retoma lembranças das brincadeiras da infância, momentos de alegria. Esse é o fator que atrai a participação dos estudantes na fase da adolescência, já os que estão na infância ainda enxergam o jogo como uma forma de fugir do conteúdo.

<sup>37</sup> RIMOLDI, Andressa; ANDRADE, Denize; BOLZAN, Ourora. O lúdico na aprendizagem da educação infantil. **Revista Conversatio**. Xaxim-SC. V. 1, nº 2, Jul/Dez, 2016, p.373 – 389.

<sup>38</sup> HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000, p.4.

<sup>39</sup> Ibidem, p.8.

<sup>40</sup> ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet(org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2018, p.113-125..

Além disso, o jogo cativa e inspira as pessoas. Para Huizinga<sup>41</sup>, ele é voluntário e possui regras que são obrigatórias e ao mesmo tempo consentidas, pois quem participa do jogo aceita as regras e deve respeitá-las. O fato de ser voluntária a participação favorece ao aprendizado, já que quando alguém participa está aberto a novos conhecimentos e a aceitação das regras. Os jogos podem ser de variedades infinitas.

Os jogos são um número variadíssimo e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos de ar livre, de paciência, de construção, etc. Apesar desta quase infinda diversidade, e com uma notável constância, a palavra “jogo” evoca por igual as ideias de facilidade, risco ou habilidade. Acima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. Evoca uma atividade sem escolhas, mas também sem consequências na vida real. Opõe-se ao caráter sério desta última e, por isso, vê-se qualificada de frívola. Por outro lado, opõe-se ao trabalho, tal como o tempo perdido se opõe ao tempo bem empregue. Com efeito, o jogo não produz nada – nem bens nem obras. É essencialmente estéril. A cada novo lance, e mesmo que estivessem a jogar toda a sua vida, os jogadores voltam a estar a zero e nas mesmas condições do início.<sup>42</sup>

Os jogos são interessantes para a aprendizagem, ao contrário do que afirma Caillois<sup>43</sup>, eles não deixam o jogador na mesma condição de início, o jogo pode ser produtivo na questão da aprendizagem, pois existe muitas coisas que podemos aprender com a socialização e interação com o outro. Basta observar algumas pessoas jogando para se perceber os limites impostos ali, e a capacidade básica de se aprender com o erro e modificar suas ações, para falar do básico que qualquer jogo permite. O jogo também permite um conhecimento histórico amplo, pois ele em si é uma construção histórica.

O jogo pode ser extremamente interessante como instrumento pedagógico, pois incentiva a interação e desperta o interesse pelo tema estudado, além de fomentar o prazer e a curiosidade. Os jogos auxiliam na educação integral do indivíduo, pois podem dar conta de uma manifestação sócio histórica do movimento humano, oportunizando as crianças a investigar, problematizar as práticas, provenientes das mais diversas manifestações culturais e presentes no seu cotidiano, tematizando-as para melhor compreensão.<sup>44</sup>

Pode não complementar a vida material do indivíduo, mas complementa a vida intelectual, pois ajudam na concentração, no desenvolvimento de certas habilidades, como:

---

<sup>41</sup> HUIZINGA, 2000.

<sup>42</sup> CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os homens**. A máscara e a vertigem. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990, p.9.

<sup>43</sup> Idem.

<sup>44</sup> CEAPE. **Brincando e experimentando**: do lúdico para as práticas de aprendizagem. Centro Especializado de Aprendizagem e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Cuiabá: Defanti Editora, 2015, p. 115.

memória, cálculo, percepção, entre outros, dependendo do jogo didático utilizado. Eles desafiam o estudante, por isso torna a aprendizagem mais interessante. Oferece uma experiência ao estudante, que acaba simulando acontecimentos históricos através do jogo.

Pensar o jogo é buscar por meio de aproximações sucessivas iluminar os contornos conceituais sempre difusos dessa prática milenar que se manifesta no aprendizado de animais, em rituais mágicos ou sacrificiais, na paisagem do tribalismo à ordem política, nas várias línguas que brincam com nossos sentidos de movimento, surpresa, fantasia, mas também compromisso, entusiasmo, perícia e desejo.<sup>45</sup>

Durante muito tempo os jogos são utilizados como recursos didáticos, e fazem parte da vida de vários povos, que os utilizavam com outros objetivos também. “Quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade”.<sup>46</sup> E essas representações são mais bem construídas quando a criança está mais adaptada ao ambiente que representa.

A noção de tempo e espaço são características do período formal e o ensino de História traz este delicioso desafio que é trabalhar a História e todo seu contexto, procurando a sua concretude e possibilidade de significação com crianças que frequentam o ensino fundamental, ou com idade inferior àquela que pressupomos ser a do período das operações hipotéticas dedutivas. Devemos acrescentar também a necessidade de atividades que solicitem a cooperação e coordenação de pontos de vista necessárias ao estabelecimento de relacionamento entre pares.<sup>47</sup>

As habilidades desenvolvidas durante o jogo didáticos vão além de aprender o conteúdo, pois para o jogo didático existe uma interação entre os participantes, uma imaginação necessária para sua utilização. E o imaginar faz parte da brincadeira, e pode se tornar um hábito.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá luz a todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras: somente para ele uma obra como

<sup>45</sup> SCHWARTZ, 2014, p. 88.

<sup>46</sup> FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.25

<sup>47</sup> FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? In: **História Hoje**. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historiahoje/vol3n7/maria.htm>> , p.2.

essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos.<sup>48</sup>

Benjamin<sup>49</sup> reflete sobre a possibilidade das brincadeiras serem a maneira de ensinar hábitos comuns e por isso nos permite pensar que podemos aprender várias outras coisas por meio delas. Para Caillois<sup>50</sup>, o jogo combina as ideias de invenção, liberdade e regras, que possibilitam a capacidade de criatividade, tomar decisões e ao mesmo tempo impõem limites. “A investigação disponível claramente propõe os jogos como desempenhando um papel potencializador da aprendizagem no âmbito da História, mas não deixa de apresentar algumas limitações a essa aplicação”.<sup>51</sup>

Os jogos,

[...] facilitam o processo de autoconhecimento e autoconsciência, e o aprendizado a partir de seus próprios erros, da observação e da integração com o grupo; definitivamente, este processo é o desafio da educação deste século, que exige a competência de: Aprender a aprender.<sup>52</sup>

O jogo contribui para a aprendizagem através dos erros e acertos. Para Fermiano<sup>53</sup>, o estudante pode se colocar na posição do adversário, possibilitando a formulação de estratégias e até mesmo a empatia pelo outro. Assim o jogo contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para formação ética e cidadã do estudante, que aprende a respeitar o espaço do outro jogador e a obedecer às regras.

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental.<sup>54</sup>

<sup>48</sup> BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Massani. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009, p.102.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> CAILLOIS, 1990.

<sup>51</sup> CARVALHO, Joaquim Ramos de; PENICHEIRO, Felipe Miguel. “Jogos de Computador” no Ensino da História. In: **Videojogos**, ISBN: 978-972-789-299-0 2009, p. 404.

<sup>52</sup> SANJAUME, Núria Guzmán. **Neuroeducação e jogos de mesa**. São Paulo: Devir, 2016, p.21.

<sup>53</sup> FERMIANO, 2005.

<sup>54</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p.76.

Pode-se dizer que o jogo estimula o aluno a buscar mais conhecimento, pesquisar, ao mesmo tempo que traz parte do seu mundo para a sala de aula. Tem um caráter motivacional na busca pelo conhecimento, que é potencializado pela mediação do professor. Para Fermiano, “o jogo possibilita a coordenação de pontos de vista e para estabelecer estratégias e ganhar a partida”.<sup>55</sup>

Entendemos que a História consiste em sucessivas classificações, comparações, negações, afirmações e outro tanto de atividades já descritas anteriormente. Há uma tendência muito grande de utilização de jogos para o desenvolvimento do raciocínio logicomatemático, mas voltados à matemática. Penso o jogo como uma possibilidade de trabalho na área de história, atingindo alguns objetivos que lhe são inerentes: buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu, antecipar ações, estabelecer estratégias.<sup>56</sup>

Essas características representam a própria História e utiliza-se algo que os jovens gostam para aprenderem um conteúdo e desenvolverem habilidades. Além de facilitar a aprendizagem em diferentes níveis, também favorece a cooperação entre os estudantes.

Uma observação superficial pode nos mostrar que um jogador (pesquisado), caso também seja aluno da educação básica brasileira, dedica mais tempo às mídias digitais do que à própria escola ou às mídias impressas, como o livro didático, demonstrando modificações substanciais nas maneiras como as têm acessado e produzido informações e conhecimento na atualidade.<sup>57</sup>

Arruda<sup>58</sup> afirma que a escola não pode se tornar um espaço de lazer e negligenciar sua função de ensino. A escola tem como função a construção de conhecimento e a preparação para a vida, por isso não pode haver apenas momentos de lazer.

Se a escola é espaço para a formação social e se as estratégias de comunicação dos jovens têm sido a utilização das redes digitais, logo a escola e seus sujeitos devem compreender e se apropriar dessas estratégias cognitivas, de modo a introduzir outros olhares sobre a construção do conhecimento histórico.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> FERMIANO, 2005, p.2.

<sup>56</sup> Ibidem, p.9.

<sup>57</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.) **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 263-281, p. 265.

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Ibidem, p.276.

A forma pela qual o estudante interage com o jogo é um fator de aprendizagem, também o ato de jogar o é. Quando a criança entra em contato com um novo jogo ele vai ler as regras para aprender jogar, e com isso tem acesso ao tema do jogo, que geralmente está associado ao conceito histórico que será trabalhado. “Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes”.<sup>60</sup> Cabe ao professor encontrar formas de introduzir esses conceitos de maneira que não fique cansativo e a atividade lúdica se mantenha.

Por meio da brincadeira infantil a criança aprende comportamentos, constrói conhecimento, expressa emoções e sentimentos e significa para si a cultura em que está inserida. Pesquisar sobre esse comportamento tão complexo e tão básico ao ser humano tem-se demonstrado um desafio para as áreas do conhecimento. Todavia, já é possível sintetizar o conhecimento existente e propor atuações condizentes com o mesmo de maneira a atender às necessidades de espaços ao brincar infantil.<sup>61</sup>

Na disciplina História também é possível sintetizar o conhecimento existente e propor o desenvolvimento de habilidades, deixando de lado a memorização e aprendendo com o jogo didático, construindo seu próprio conhecimento.

A questão das aprendizagens significativas em História é tema controverso, e ao mesmo tempo fundamental. De que forma podemos nos proporcionar ao aluno aprendizagens significativas em História? A única concordância que parece existir neste terreno se dá pela negativa: praticamente todos concordam que a memorização não se constitui em aprendizagem significativa na disciplina de História, embora muitos ainda a considerem como importante critério na hora das avaliações. A partir daí, temos um conjunto de opiniões, que divergem em grau maior ou menor, acerca do que poderia se constituir numa aprendizagem significativa em História.<sup>62</sup>

A tarefa de educar está depreciada, mas ensinar consiste não apenas capacitar, mas habilitar o estudante ao pensamento. Não é fácil tal tarefa ao educador, é preciso manter a ética e o respeito ao conhecimento que os estudantes trazem, e ao mesmo tempo provocá-los para que produzam seu próprio conhecimento, buscando trazer também para a sala de aula elementos

---

<sup>60</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos; os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.9-18, p.15.

<sup>61</sup> CEAPE, 2015, p. 89.

<sup>62</sup> SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.19-34, p.34.

que fazem parte da vida dos estudantes, um exemplo são os jogos, que podem ser utilizados para fins didáticos.

Entende-se, portanto, que o jogo é importante e necessário para o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando sua criatividade e sua habilidade social. Quando faz uso do lúdico, o professor está propiciando ao aluno a oportunidade de se integrar de forma dinâmica, interpretando e expondo ideias e explorando seus conhecimentos. O professor envolvido com jogos e brincadeiras na escola deve além de atuar como animador, ser um observador e um investigador das relações e acontecimentos que se desenvolvem na sala de aula. Ele precisa ter uma sólida formação teórica, pedagógica e pessoal, pois a preocupação, hoje, é desenvolver na criança as reais condições de que sejam capazes de conhecer seus direitos e deveres e reivindicá-los e cumpri-los perante a sociedade.<sup>63</sup>

A utilização de atividades lúdicas é muito importante para o desenvolvimento cognitivos das crianças, mas é preciso que o professor faça um trabalho atencioso, pois ele deve incentivar a participação e ao mesmo tempo educar para o exercício da cidadania por meio as regras dos jogos e das brincadeiras. Ao mesmo tempo em que trabalha com o conteúdo programático proposto.

As atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve. Com livre manipulação de materiais, ela passa a reconstruir e reinventar as coisas, o que exige uma adaptação da criança. Essa adaptação é possível a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita, que é o abstrato.<sup>64</sup>

Segundo Seffner<sup>65</sup>, o ensino de História deve desvincular-se parcialmente do livro didático e abordar as demandas do tempo presente partindo do programa montado pelo professor. Partindo do tempo presente o estudante se aproxima do conteúdo histórico, trazendo mais sentido ao Ensino de História e favorecendo a aprendizagem.

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

---

<sup>63</sup> SEFFNER, 2018, p.33

<sup>64</sup> CEAPE, 2015, p. 115.

<sup>65</sup> SEFFNER, 2018.

aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória.<sup>66</sup>

Contudo é preciso testar fórmulas, ou reformular velhos métodos. E incluir jogos e brincadeiras é uma experiência que pode valer a pena, pois os educandos dispostos a participar também estarão dispostos a aprender. A forma de brincar ajuda na aprendizagem, incentiva a autonomia da criança e sua criatividade, características que contribuem para a aprendizagem em sala de aula. “Assim, o jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem”.<sup>67</sup>

Brincar [...] é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação.<sup>68</sup>

Desta forma espera-se que a elaboração de um jogo de tabuleiro seja tão divertida quanto uma partida do mesmo. E que esta construção possibilite uma aprendizagem significativa para os estudantes envolvidos neste projeto. Porque

[...] a construção do jogo é, indubitavelmente, mais complexa do que o ato de jogar. É permeada por inúmeros questionamentos que, durante a aplicação, deverão ser respondidos ou solucionados. A construção depende de diversos pormenores que farão do simples jogo um significativo material didático, que tem, dentre as suas funções, o objetivo de ensinar o aluno durante seu manuseio.<sup>69</sup>

Pode-se levar em conta que a construção do jogo de tabuleiro apesar de complexa é de fácil acesso aos estudantes, segundo La Carreta<sup>70</sup>, se seguir um modelo pode ser feito qualquer

---

<sup>66</sup> SEFFNER, 2018, p.23.

<sup>67</sup> FORTUNA, 2018, p.57.

<sup>68</sup> Ibidem, p.54.

<sup>69</sup> FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, n.2, p. 63-71, 2001, p.64.

<sup>70</sup> LA CARRETA, 2018.

jogo de tabuleiro, sobre qualquer assunto. Podendo-se utilizar perfeitamente esse recurso no Ensino de História, sobretudo no ensino da história da África e da cultura afro-brasileira.

A utilização dos jogos de tabuleiro como recurso didático por meio da aula-oficina, possibilita dois tipos de aprendizagem; através da confecção dos jogos possibilitando a criação de uma narrativa histórica pelos estudantes, e jogando os jogos dos colegas, onde a ludicidade está mais próxima.

Apesar dos jogos didáticos contribuírem para a aprendizagem e a metodologia proposta poder ser aplicada em diferentes situações, vale ressaltar que as metodologias existentes contribuem a sua maneira para diferentes formas de aprendizagem, desse modo pode ser utilizadas várias metodologias de acordo com a necessidade de cada turma e conteúdo, pois não existe apenas uma metodologia correta para se utilizar.

## **CAPÍTULO II – HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO**

A cultura afro-brasileira faz parte do nosso cotidiano, mas muitas pessoas não a valorizam, acabam por discriminá-la, assim como discriminam os descendentes africanos. Sob esse ponto de vista faz-se necessário cada vez mais aplicar a Lei 10639/2003 em sala de aula, assim como a Lei 11.645/2008 que implanta no currículo o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

O capítulo retrata a valorização da Lei 10.639/03, discute-se a importância da Lei e sua aplicação em sala de aula, além de apresentar uma pesquisa sobre a mesma oferecer elementos de operacionalização para a construção do jogo de tabuleiro. Esses elementos valorizam atitudes antirracistas. Discute-se escravidão moderna e a coisificação dos corpos, apresentando uma discussão acerca da alienação da identidade africana, pois os considera como um único povo.

Também faz referência a luta contínua do povo negro apesar da escravização, parte da ideia de resistência, pois o povo não aceitou pacatamente a escravização, que de várias formas resistiram: outro elemento de referência é a Cultura afro-brasileira, trata do tema do jogo didático, que é a produção cultural do povo afro-brasileiro.

Cada um dos itens discutidos tem a intenção de contribuir para o entendimento do conteúdo curricular proposto para o 5º ano do Ensino Fundamental I, num desenrolar que nos leva ao tema do jogo didático que será construído pelos estudantes da turma B desta série, buscaremos na metodologia com jogos de tabuleiro uma forma pela qual os estudantes aprendam o respeito a cultura afro-brasileira.

### **2.1 A VALORIZAÇÃO DA LEI 10.639/03**

O Ensino da História da África está acontecendo nas instituições públicas, após a Lei 10.639/03 ter sido criada há 17 anos. Criam-se pequenos espaços para discutir os conteúdos propostos pela Lei, utilizando filmes, reportagens, imagens, história em quadrinhos, etc. Além disso trabalhar com as africanidades e relações étnico-raciais pode ser trabalhar também com a História do Brasil, pois fazem parte da formação da cultura afro-brasileira.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.<sup>71</sup>

É importante retomar os estudos para que se possa trabalhar melhor com essas temáticas, pois precisa-se de mais preparo para entender o mundo em que vivemos, ressaltando as relações sociais como um todo. Mesmo que não haja programas específicos para treinamento de professores para esse fim, existem muitos recursos e materiais de pesquisa para discutir as africanidades e relações étnico-raciais.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.<sup>72</sup>

Consta nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que o Ensino das Relações étnico-raciais deve ocorrer em conjunto, já que “o processo de educação ocorre a todo tempo e se aplica a diversos espaços”<sup>73</sup>. Como a educação formal ocorre na escola, cabe a ela utilizar todos os momentos possíveis para desenvolver trabalhos que garantam essa aprendizagem e valorize-as, necessitando de colaboração entre os pares para que realmente funcione.

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo.<sup>74</sup>

<sup>71</sup> MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015, p.15.

<sup>72</sup> SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015, p.155.

<sup>73</sup> BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006. p.16.

<sup>74</sup> SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010, p.2.

Vários conteúdos que são abordados em sala de aula podem ser utilizados para discutir as relações étnico-raciais, cujo início histórico podemos remeter a chegada dos portugueses ao Brasil, considerando que o Brasil foi construído por vários povos. E desde esse período podemos perceber as dificuldades de relacionamento entre esses povos, principalmente porque foi uma relação de dominação e controle.

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira<sup>75</sup>.

Muitas são as práticas utilizadas em sala de aula para discutir as relações étnicas e raciais e as africanidades, não podemos julgá-las como certas ou erradas, mas sempre podemos tentar melhorá-las e aprender com as experiências em sala. Apenas precisamos ensinar a respeitá-las. Podemos, sim, aprender muito sobre nós mesmos e sobre o que somos, além de conhecer melhor os caminhos percorridos para formar nosso povo, que constitui muitas lutas pela igualdade social, ao contrário do que defendeu o governo por vários anos.

Criou-se o conceito de mito da democracia racial, que tratava a formação do povo brasileiro como pacífica, e que perdurou no Brasil por décadas para atender ao interesse do Estado. O governo buscava homogeneizar a sociedade para criar a ideia de nação, e manter a unidade territorial brasileira. Essa ideia é problematizada por Abdias Nascimento, pois “Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos”<sup>76</sup>. Mas essa democracia não existiu, e sim uma tentativa de silenciar os grupos étnicos diferentes utilizando a força e apagando a história dos povos africanos. Para o autor, a homogeneização da cultura africana começou durante a escravização quando os portugueses misturavam os povos para evitar revoltas, ou simplesmente não se importavam com a diferenciação étnica. Portanto essa visão

---

<sup>75</sup> SILVA, 2015, p.156.

<sup>76</sup> NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.55.

só passou a ser alterada após a luta dos afrodescendentes que reivindicavam mais respeito e igualdade de tratamento, assim como uma maior valorização de sua contribuição na formação do Brasil. Essa valorização só passou a ser propagada pela Lei 10639/03.

A educação das relações étnico-raciais proposta pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representa uma significativa alteração nas políticas públicas voltadas à educação das relações raciais, no combate ao racismo e à discriminação. Ao mesmo tempo, expressa uma conquista dos movimentos sociais em atendimento às demandas históricas dos movimentos negro e indígena.<sup>77</sup>

A Lei 10.639/03 veio para garantir que aumentassem essas práticas de valorização em sala de aula, para que toda a população brasileira percebesse sua História na escola, tendo como principal foco o respeito a todos. Portanto devemos estudar todas as formas de contribuição realizadas por diversos povos na formação do Brasil, valorizando e respeitando suas culturas. É importante que os estudantes participem da construção do conhecimento para que se sintam parte da História e aprendam a respeitar as diversidades étnicas e culturais. Só aprendendo os conceitos podemos diminuir o preconceito, o conhecimento possibilita o respeito as diferenças, o trabalho em grupo, entre outros, por isso é tão importante discutir essas problemáticas nas escolas, para aprender valores, além de conteúdo.

A criança aprendendo a ler e a compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade, seu lugar no mundo; o/a adolescente mudando a voz, mudando o corpo, vivendo transformações comportamentais, mudanças que trazem inquietações. Precisamos observá-los (as) na sua complexidade humana, como seres que pensam, criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência e compleições físicas, pertencimento étnico-racial, posturas, que têm história, memória, conflitos, afetos e saberes inscritos no seu corpo e na sua personalidade.<sup>78</sup>

Como forma de aplicação em sala de aula pode-se utilizar documentos históricos e diversas tecnologias que facilitam a aprendizagem, como filmes, músicas, relatos de pessoas da comunidade, entre outros. Segundo Alberti<sup>79</sup> é importante não perder o “rigor histórico” e

<sup>77</sup> CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019, p.140.

<sup>78</sup> BRASIL, 2006, p.63.

<sup>79</sup> ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a História das relações étnico-raciais. In: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 61-88 – 2012. <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/19/23>, p.63.

compreender as pessoas do passado, para isso é preciso analisar os documentos históricos, sendo esta, uma prática bem aceitável na aprendizagem escolar.

A questão de pesquisa vem acompanhada de outro processo chave que torna possível o aprendizado em história: a produção de resultados a partir do que foi investigado. Esses resultados derivam de tarefas propostas aos alunos. Por exemplo: a) julgar em que medida um conjunto de fontes responde ou não à pergunta de pesquisa (digamos, dar notas de 1 a 5), escolher as que mais se aproximam da resposta e escrever uma conclusão; b) preparar argumentos de ataque e de defesa sobre determinado assunto (por exemplo: “a política x foi bem-sucedida / foi malograda porque...”); c) identificar fontes que expressam diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, explicar como e por que diferem. Ou seja, a pergunta problema deve levar a possíveis respostas, e é dessa forma, aprendendo a sistematizar seu conhecimento e a comunicar sobre o passado, que o aluno aprende a pensar historicamente.<sup>80</sup>

Este tema nos possibilita a utilização de vários dos pontos elencados pelas Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental<sup>81</sup>, tais como: reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; abordar a diversidade étnico-racial; combater à postura etnocêntrica e reduzir estereótipos, essas são operacionalizações necessárias ao desenvolvimento do estudante e para a metodologia de ensino de história por meio dos jogos de tabuleiro. Essas enumerações, mencionadas anteriormente, vão ao encontro as premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais para A educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> ALBERTI, 2012.

<sup>81</sup> BRASIL, 2006.

<sup>82</sup> BRASIL. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004, p.2.

Essas políticas tentam oferecer igualdade de direitos aos negros, assim como ressaltar sua participação e memória na formação do Brasil. São consideradas Políticas Afirmativas, pois tem a intenção de reparar algum dano valorizando uma cultura que é menosprezada. Ela se faz necessária pela falta de equidade social e pelo racismo existente.

As Políticas Afirmativas são políticas governamentais que visam conceder o reconhecimento e a valorização dos afro-brasileiros como forma de reparar os danos causados por séculos de exploração e discriminação, estabelecendo estratégias para inseri-los na sociedade e combater o racismo. Segundo Santos, as políticas afirmativas são consequências dos movimentos negros, mas são obrigação do Estado mantê-las. “(...) não se pode abrir mão da mobilização social organizada que obriga o Estado a responder às demandas sociais, especialmente dos reais interesses neste tipo de políticas públicas.”<sup>83</sup>

Visando analisar a aplicação dessas políticas, em 2014 foi realizada uma pesquisa para verificar se a Lei 10639/03 estava sendo cumprida e se essas práticas pedagógicas estavam sendo eficientes. Constatou-se que a maioria das escolas pesquisadas trabalham sazonalmente com a questão étnico-raciais, mas algumas possuem projetos durante o ano inteiro.

Com a realização dessa investigação pretende-se aprofundar a reflexão sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas e refletir sobre algumas indagações referentes ao processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: Passados sete anos de sua sanção, a Lei n.º 10.639/03 tem sido implementada pelos sistemas de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas? Como tem se dado a implementação da referida Lei nas diferentes regiões do País? A desigualdade regional, que marca historicamente a configuração dos entes federados no Brasil, também se reproduz nesse processo? As iniciativas do MEC e da SECADI e o conjunto de dispositivos legais em prol da implementação da Lei n.º 10.639/03 têm fundamentado e apoiado as políticas e as práticas educacionais regionais, estaduais e municipais?<sup>84</sup>

Nesta pesquisa foram entrevistados alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Sendo importante para melhorar as práticas pedagógicas em relação a Lei. Dentre as escolas pesquisadas apenas uma teve resultado realmente satisfatório. “A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena.”<sup>85</sup> Sendo necessários recursos e capacitação profissional para seu desenvolvimento.

---

<sup>83</sup> SANTOS, 2014, p.168.

<sup>84</sup> GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012, p.8.

<sup>85</sup> Idem, p.23.

Não é sensato acusar as escolas de não cumprir a Lei, pois todas estão inserindo o conteúdo dessa em suas práticas pedagógicas, o que falta é um empenho maior para que todos realmente participem juntos desses movimentos e efetivem essas práticas, ressaltando novamente a importância da capacitação dos profissionais da educação e também recursos. Precisamos inserir essas premissas em nossos planos de aula ao invés de deixá-las para as situações especiais. Cândida Soares Costa defende a importância do planejamento escolar e da proposta curricular para a efetiva prática da Lei.

O planejamento se constitui, portanto, um importante caminho no interior do processo educativo, mediante o qual se pode tornar possível a contribuição da escola à construção de uma nova realidade que não considere *raça* como um critério social, compreendendo que os desafios que concomitantemente se colocam aos profissionais da educação não são dos menores: implica, ao mesmo tempo, confrontar-se com as representações racionalizadas e hierarquizantes dos sujeitos em relação ao seu pertencimento racial, fazendo valer o sentido político de sua prática didático-pedagógica.<sup>86</sup>

Costa<sup>87</sup> também considera o professor como ferramenta importante na caminhada para a implantação da Lei, por isso deve ser bem qualificado, pois caso contrário contribuirá para aumentar a massa de analfabetos funcionais no Brasil.

Quanto ao conteúdo programático precisa ir além do livro didático e oferecer materiais diversificados aos estudantes para se aprofundar no tema, que é realmente complexo, pois para estudar a cultura afro-brasileira precisamos entender o processo de escravização sofrido pelos negros desde a África, onde viviam vários povos e reinos, e como esse fato refletiu na identidade do povo brasileiro.

No Brasil iniciou-se esse processo no século XVI e perdurou até o século XIX, trazendo consequências até os dias de hoje. É importante ressaltar que havia escravidão na África anterior ao contato com os agentes capitalistas europeus, entretanto há especificidades e particularidades que diferem os dois processos. A implantação do escravismo no Brasil coisificou o africano, transformando-o em mercadoria, cujo corpo poderia ser apropriado da forma que o proprietário desejasse. No território brasileiro o elemento “cor de pele” passou a ser fundamental no processo de escravização, algo inexistente no continente africano.

---

<sup>86</sup> COSTA, Cândida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais**: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 101.

<sup>87</sup> Idem.

É importante estudar a África sob o ponto de vista dos próprios africanos para conseguir analisar o verdadeiro significado da escravização no Brasil e suas consequências, principalmente para o povo negro.

Os africanos têm consciência de ser os agentes de sua história? Certamente, durante alguns séculos o homem africano teve razões de sobra para não desenvolver uma consciência responsável. Excessivas imposições exteriores e alienantes domesticaram-no a tal ponto que mesmo quando ele vivia longe da costa onde se dava o aprisionamento de escravos e da área de influência do comandante branco, ele guardava num canto qualquer de sua alma a marca aniquiladora da escravidão.<sup>88</sup>

Cada povo tem sua capacidade e sua forma de contar sua História, a maioria do povo africano a transmite oralmente. “A consciência do tempo passado era muito viva entre os africanos”.<sup>89</sup> Por isso a importância da tradição oral, em manter sua história por meio de lendas, contos e fábulas, que segundo Hanna e Zerbo, eram utilizados para racionalizar o desenvolvimento social. “Para os africanos, o conhecimento do passado de suas próprias sociedades representa uma tomada de consciência indispensável ao estabelecimento de sua(...)”.<sup>90</sup> Retomar o seu passado significa valorizar a sua cultura, retomar a dignidade da África antes da colonização.

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia. A partir daí, tal concepção é difundida por toda parte graças aos sistemas educacionais instituídos pelos europeus no mundo colonial. Mesmo nas regiões onde jamais se verificara a dominação europeia, os conhecimentos europeus, inclusive os aspectos da historiografia eurocêntrica, impõem-se por sua modernidade.<sup>91</sup>

Essa perspectiva sobre a História da África, que parte da visão dos próprios africanos, contribui para entendermos além da visão eurocêntrica, que considera a África como um único povo, e que só passou a contribuir com o restante do mundo após a conquista portuguesa, e de que sua história não tinha valor. Segundo Curtin<sup>92</sup>, a História africana foi mais negligenciada

<sup>88</sup> HANNA, Boubou; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. 2ed. Rev. Brasília: UNESCO, 2010, p.28.

<sup>89</sup> Ibidem, p.34.

<sup>90</sup> CURTIN, P.D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. 2ed.Rev. Brasília: UNESCO, 2010, p.37.

<sup>91</sup> Ibidem, p.38.

<sup>92</sup> Idem.

do que a da Europa, por isso os historiadores começaram a trabalhar para ampliar o campo de estudo da sociedade e da cultura, portanto inicia-se um processo de descolonização da História da África, onde passa-se a valorizar o papel do africano em sua própria história e sua resistência diante do domínio europeu.

Entender a África como um continente com culturas diversificadas e sujeitos históricos é o primeiro passo para compreender como o povo brasileiro foi formado, assim como para desenvolver atitudes de respeito e pertencimento deste povo.

## 2-2 A ESCRAVIZAÇÃO MODERNA E A COISIFICAÇÃO DE CORPOS NEGROS

Escravidão é a coisificação do ser humano para obtenção de regalias ou lucro. Para Pinsky<sup>93</sup>, ela se caracteriza pela falta de autonomia e submissão que é sofrida por um indivíduo que possui um dono. Enquanto para Harris<sup>94</sup>, por transformar o ser humano em um mero produto.

A escravização vigorou no Brasil por mais de trezentos anos, mas ela não foi criada pelos portugueses, já existia no mundo antigo e foi mantida como forma de mão de obra no período moderno, eles a transformaram em um negócio extremamente lucrativo, com alcance transatlântico, além disso, transformou o ser humano em uma espécie de mercadoria. “A escravidão no Brasil decorre da “descoberta” do país pelos portugueses. Antes de sua vinda, não há registro de relações escravistas de produção nas sociedades indígenas.”<sup>95</sup> Os portugueses trouxeram à colônia esse sistema como forma de mão de obra para a exploração do território.

O período que se estendeu de 1500 a 1800 viu estabelecer -se um novo sistema geoeconômico orientado para o Atlântico, com seu dispositivo comercial triangular, ligando a Europa, a África e as Américas. A abertura do comércio atlântico permitiu à Europa e, mais particularmente, à Europa Ocidental, aumentar sua dominação sobre as sociedades das Américas e da África. Desde então, ela teve um papel principal na acumulação de capital gerado pelo comércio e pela pilhagem, organizados em escala mundial. A emigração dos europeus para as feitorias comerciais da África e dos territórios da América do Norte e do Sul fez surgir economias anexas que se constituíram no além-mar. Estas desempenharam, em longo prazo, um papel decisivo na contribuição para a constante ascensão da Europa que impingia sua dominação sobre o resto do mundo.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a História), p.7.

<sup>94</sup> HARRIS, J.E. A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo. In: OGOT, Bethwell Allan(Ed.). **História Geral da África V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010.

<sup>95</sup> PINSKY, 2010.

<sup>96</sup> MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p.1-2.

Malowist<sup>97</sup> aponta que nesse período houve uma grande expansão econômica, política e cultural; Portugal, Espanha, França e África do Norte disputavam a hegemonia. Os portugueses expandiram suas colônias pela África, Ásia e América, onde comercializavam diferentes produtos, sobretudo os escravizados, sendo uma incrível fonte de renda para o país recém-formado.

Durante todo o século XV e no início do século XVI, os portugueses conseguiram estabelecer numerosas feitorias na costa ocidental, e fazer com que a população do litoral e seus chefes participassem do comércio com os europeus. (...). Ao estabelecerem novas feitorias, os portugueses esforçavam-se para obter a autorização dos chefes autóctones e para comprar, de diversas formas, a benevolência deles.<sup>98</sup>

O início da ocupação imperialista da África se deu pelo ouro, mas quando estava se esgotando viram nos negros uma fonte de lucro. “Portugal foi atraído inicialmente para a África Negra pelo ouro, (...). Não obstante, eles não tardaram a perceber que a África possuía uma outra mercadoria (...) os escravos”<sup>99</sup>. Esses escravizados eram levados para trabalhar nas cidades, e corresponde ao período em que a escravidão branca havia terminado, por isso o autor considera a escravidão negra uma questão ideológica, onde os negros seriam salvos do paganismo.

Apesar de terem expandido o comércio de escravizados, eles conheceram essa prática na África. Malowist afirma que a prática da escravidão na África era diferente da implantada pelos europeus, mas os muçulmanos importavam escravizados da África para utilizar em suas cidades há muito tempo, sobretudo do Sudão.

Os portugueses, que penetravam cada vez mais profundamente nas regiões do sudeste da África Ocidental, aplicaram, com sucesso, as práticas comerciais utilizadas na Senegâmbia. Compreendendo o caráter indispensável da cooperação dos chefes e dos mercadores locais, dedicaram-se a interessá-los ao trato de escravos. Os portugueses não ignoravam que isto pudesse resultar em uma intensificação dos conflitos entre os diversos povos e Estados africanos, os prisioneiros de guerra tornando-se o principal objeto deste comércio, mas eles deixaram muito cedo de se opor às objeções morais, pois, como muitos outros na Europa, eles acreditavam que o tráfico abria aos negros o caminho para a salvação: não sendo cristãos, os negros haveriam de ser condenados por toda a eternidade se eles ficassem em seus países.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> MALOWIST, 2010.

<sup>98</sup> Ibidem, p.3.

<sup>99</sup> Ibidem, p.8.

<sup>100</sup> Idem.

Como resultado dessa política temos uma África em constantes conflitos e dominada por diversos países europeus que levou à sua colonização e exploração intensa. Mas ao contrário do que se pensa, não foram apenas os europeus e muçulmanos que lucraram com a escravidão, as potências africanas na época também aproveitaram para acumular riquezas.

Esses comerciantes portugueses terão todo o interesse em abrir novos mercados para aquele produto – o negro africano – que parecia existir de forma inesgotável e pronto para ser negociado: era buscá-lo e comercializá-lo. Assim, se permitem abastecer Espanha e Itália e, principalmente, as ilhas mediterrâneas produtoras de açúcar e, em seguida, suas próprias ilhas atlânticas – Madeira, São Tomé, Açores e Cabo Verde. Não será exagero dizer que, no decorrer do século XVI, já se podem encontrar vários dos elementos integrantes da grande lavoura escravista, que se desenvolveria mais tarde no Brasil: traficantes, proprietários, escravos africanos – força de trabalho e mercadoria – e grande lavoura açucareira.<sup>101</sup>

Quando os portugueses chegaram na África, ela estava ocupada por árabes muçulmanos, empregaram então uma guerra contra os islâmicos, que os consideravam infiéis. As várias derrotas sofridas pelos portugueses, segundo Malowist<sup>102</sup>, levaram a primeira falência da Coroa portuguesa, o que possibilitou a ascensão de novas potências europeias, que passaram a explorar as riquezas naturais do continente. Posteriormente passaram a ver a África como uma reserva de mão de obra.

No que concerne ao extremo sul da África, os primeiros sinais de uma penetração europeia se manifestaram no século XVII, quando a Companhia Holandesa das Índias Orientais encorajou a criação de colônias de camponeses holandeses (e alemães), aos quais foi atribuído o nome de Bôeres. Todavia, o fenômeno quase permaneceu inexpressivo, no século XVII, e mesmo muito tempo depois. Entretanto, a pressão dos Bôeres, que reduziam os San a escravidão ou os expulsavam de suas terras, isso quando não os exterminavam, foi um perigoso presságio à população africana.<sup>103</sup>

A intensificação do comércio de escravizados, devido ao aumento da demanda de mão de obra negra nas Américas, levou a uma diminuição da população africana. Pode-se dizer que movimentou economicamente, socialmente e politicamente a África, deixando sérias consequências.

---

<sup>101</sup> PINSKY, 2010, p.7-8.

<sup>102</sup> MALOWIST, 2010.

<sup>103</sup> Ibidem, p.17.

As trocas entre as duas partes eram desiguais, pois os europeus exportavam produtos de baixo custo, em troca dos quais conseguiam um número abundante de mão de obra. Deste modo, se eles não tentaram conquistar o continente, do ponto de vista demográfico, causaram um grave prejuízo à África. Geralmente se subestimou o papel desempenhado pela África desde os séculos XVI e XVII, de mercado para numerosos produtos da indústria europeia. Os benefícios que a África retirou de tais contatos se limitam à introdução da cultura do milho e de diversas variedades de mandioca. Não se poderia sustentar que isto compensa a hemorragia demográfica, sem falar dos sofrimentos infligidos aos inúmeros seres humanos que foram arrancados de seu meio e levados para terras longínquas, onde tudo lhes era estrangeiro, para serem sujeitos a um trabalho pesado nas plantações.<sup>104</sup>

Ao final do século XVII, a África estava integrada economicamente ao resto do mundo, sobretudo em uma relação de dependência com os europeus. A exploração e a pilhagem levaram as constantes revoltas camponesas, e a desestruturação dos Estados africanos.

Alguns dos povos africanos lucraram com a escravidão, mas nem tanto quanto os europeus. Outro ponto a se considerar é que “A partir do século XVIII, os comerciantes europeus arruinaram as indústrias e artesanatos locais da costa, pela destruição das redes tradicionais”,<sup>105</sup> o que gerou uma queda na economia africana e facilitou o domínio e o controle econômico dos europeus.

O sofrimento causado a esse povo se estende aos traficados que sofreram durante a viagem para sua nova morada e com os diversos castigos de seus senhores. “O transporte dos escravos [...] era, sem dúvida, uma forma de reduzir o negro à sua expressão mínima, de prepará-lo para o que vinha.”<sup>106</sup> Dessa forma diminuía os levantes e motins, deixando-os restritos a pequenas áreas.

[...] o escravizado negro é o inimigo número um do trabalho escravo, jamais por preguiça ou falta de condições mentais, mas pela consciência da necessidade de afirmar sua humanidade e, conseqüentemente, negar o escravismo e o racismo. E é por isso, também, que a violência física, extraeconômica, é indispensável ao trabalho escravo, sendo aplicada de forma privada e diária.<sup>107</sup>

Assim como qualquer outro ser humano, o africano não aceitava a dominação, realizavam constantes revoltas e motins antes, durante e depois de sua saída da África. Eles

<sup>104</sup> MALOWIST, 2010, p.26.

<sup>105</sup> DIAGNE, P. As estruturas políticas, econômicas e sociais africanas durante o período considerado. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p.49.

<sup>106</sup> PINSKY, 2010, p.18.

<sup>107</sup> SANTOS, 2014, p.24.

encontravam formas de resistir ao sistema escravista. “No Brasil, desde o período do domínio colonial português os negros escravizados também se organizavam em associações.”<sup>108</sup> Harris corrobora ao dizer que a natureza do tráfico levou os africanos a lutarem por sua liberdade.

Revoltas de pequeno alcance sempre marcaram a história da escravidão no Brasil; porém, foi no Estado de Palmares que se manteve, durante quase todo o século XVII (de 1605 a 1695), uma comunidade africana autônoma estimada em vinte mil membros, em sua maioria bantos oriundos de Angola e Congo.

109

Muitas foram as formas de resistência, não apenas lutas, o fato de uma escrava dizer não para seu casamento e seu dono acabar aceitando, como Caetana, no livro *Caetana diz não*, que segundo Graham<sup>110</sup>, questionou a autoridade patriarcal de seu marido, de seu tio e de seu dono. História essa que nos faz refletir sobre a submissão dos escravizados, sobretudo da mulher, e sua capacidade de liderança e luta.

Quando “Caetana disse não” ela estava lutando para que sua vontade fosse escutada e realizada. Foi uma forma de se rebelar contra o sistema, não só o escravista, mas também o patriarcal. São vários os exemplos de escravizados que provaram ser muito mais do que mercadorias, lutaram por seus direitos, estudaram, enriqueceram, se tornaram parte da sociedade. Mas mesmo assim sofreram preconceitos, sobretudo de raça.

Não apenas no Brasil, mas em outros países os escravizados se organizaram e lutaram contra esse sistema. Os escravizados aprendiam a ler, como explica Ângela Davis em seu livro *Mulheres, raça e classe*, alguns ensinavam aos outros a ler de madrugada para que os senhores não percebessem. Outros fugiam e formavam quilombos.

Outros territórios foram conquistados coletivamente, através das rebeliões da senzala (...), muito bem ilustradas pela existência do Quilombo dos Palmares e de centenas de comunidades quilombolas que pululam em todo o território brasileiro, do Leste ao Oeste e do Norte ao Sul. Se os nomes emblemáticos como os de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares fossem considerados apenas como espíritos de guerra, invisíveis como todos os espíritos, sem posse num território físico onde assentaram seu poder e autoridade, seria difícil acreditar

<sup>108</sup> RIBEIRO, David William Aparecido. Da escravidão à liberdade: irmandades negras paulistanas antes e depois da abolição. IN: FELINTO, Renata. (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2012, p.29.

<sup>109</sup> HARRIS, 2010, p.142.

<sup>110</sup> GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não**. Histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

em sua verdadeira existência histórica. Daí a dimensão ontológica do território na construção da identidade coletiva.<sup>111</sup>

Independentemente da região em que viviam os escravizados tentavam resistir ao processo de escravidão, mesmo que, às vezes, apenas lutando contra a ideia de se tornar apenas um objeto na mão do senhor de escravos. Buscavam manter sua identidade, sua cultura, sua condição de ser humano. No país, o Quilombo dos Palmares se tornou símbolo de resistência.

### 2.3 A LUTA CONTINUA APESAR DA ABOLIÇÃO

Muitas das lutas do povo negro não são conhecidas. Eles tiveram que lutar por sua dignidade, para serem vistos como seres humanos, pois “o fim da escravidão, em 1888, não subverteu essa orientação ideológica (...)”<sup>112</sup>. Para Pereira, os escravizados e seus descendentes tiveram que se reelaborar criando um novo espaço físico, e mesmo assim continuam em espaços menos privilegiados.

Em vista da oposição que se estabelece entre a senzala e o quilombo no percurso de formação da sociedade brasileira, torna-se pertinente a tentativa de captarmos o modo como os afrodescendentes constituíram a casa como o seu *locus* de vivência, seja para expressar sua ideologia de ocupação de um espaço destinado à família, seja para articular suas experiências afetivas. Portanto, é interessante observar como esses e outros aspectos foram traduzidos esteticamente, ou seja, como os afrodescendentes combinaram e reelaboraram signos de diferentes modalidades (imagens, palavras, sons, cores, movimentos, volumes, etc.) para desenhar um certo perfil de habitação<sup>113</sup>.

Tiveram que criar um lar, no sentido de pertencimento, desta forma poderiam ser livres para praticar suas crenças, ter privacidade, ter seu espaço individual. Pois Pereira<sup>114</sup> afirma que a rua dilui a individualidade e induz a coletividade do povo.

Além disso os negros buscavam por uma educação formal. Santos afirma que houve um movimento organizado que utilizou de abaixo-assinados para reivindicar esse direito. “(...) mesmo em pleno regime escravista, a população negra ou parte dela já estava começando a incorporar a ideia de educação formal como um valor, um “bem supremo” (...)”<sup>115</sup>. A sociedade no período segregava o povo negro, os poucos que adentravam em território dos brancos eram

<sup>111</sup> MUNANGA, 2015, p.118.

<sup>112</sup> PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura), p.31.

<sup>113</sup> Ibidem, p.39.

<sup>114</sup> Idem.

<sup>115</sup> SANTOS, 2014, p.44.

discriminados, não havia garantia de educação, o que obrigou os negros a buscarem alternativas para educar seus filhos.

Como a maioria das principais entidades negras brasileiras, a Frente também se preocupou com a educação formal. Desse modo, tomou a educação um dos seus objetivos nucleares, condição nucleares, condição necessária para a ascensão moral e o *progresso* material dos negros.<sup>116</sup>

A Frente Negra Brasileira foi um movimento que lutou pela inclusão dos negros na sociedade brasileira, incluindo o acesso à educação, o que favoreceu, assim como outros movimentos, a criação da Lei 10639/2003. Segundo Santos<sup>117</sup> os movimentos negros na década de 1940 já reivindicavam políticas de ação afirmativa. O autor afirma que a educação foi almejada para alcançar a ascensão do povo negro e a diminuição do racismo. Foram justamente as reivindicações desses movimentos negros que desde 1940 lutam por seus direitos, que resultou na Lei 10639/2003.

A perenidade da educação nas propostas elencadas pelos movimentos negros brasileiros já no nascedouro da República, antes de se constituir em samba de uma nota só, revela o papel instituinte do processo educacional na aparição do humano. Mais do que formação técnica, a educação nos fornece o passaporte para o ingresso na cidadania plena, é o fator primário do desenvolvimento social, categoria decisiva para a biografia de qualquer pessoa, capaz de tirá-las das margens da sociedade. Desse modo, era de se esperar que a educação fosse tomada como eixo indispensável para suplantar o racismo e para a inclusão da população negra na vida nacional. Inegavelmente, a reivindicação por educação formal tornou-se cláusula pétrea na agenda dos movimentos negros.<sup>118</sup>

O enfoque na educação foi sendo intensificado na figura de Abdias Nascimento, um dos primeiros representantes legislativos do povo negro. Assim como uma valorização da cultura, cuja importância passou a ser ressaltada para uma identidade nacional. Vale ressaltar também a participação do negro em movimentos como a Balaiada, a Revolta da Chibata, a Revolta dos Malês, entre outros, que os coloca como agentes da História do Brasil.

Dessa forma, vimos que esses mais de cem anos de luta dos movimentos negros por educação pública de qualidade demonstram, por um lado, uma atuação no sentido da quebra do monopólio branco sobre a representação do negro no Brasil. Por outro lado, a capacidade desses agentes sociais de fazer história própria, individual e coletivo, algo que historiadores, cientistas sociais

---

<sup>116</sup> SANTOS, 2014, p.66.

<sup>117</sup> Idem.

<sup>118</sup> Ibidem, p.123.

e educadores em geral não relatam, não descrevem nem analisam em suas pesquisas na área educacional. Em última instância, nega-se a estes atores sociais, os movimentos negros e/ ou os negros intelectuais, não só a capacidade de autonomia, de ter práticas descolonizadas e descolonizadoras, mas também a contribuição que têm dado à democratização da sociedade brasileira ou à construção de uma democracia participativa e ativa, na qual os indivíduos ou as coletividades mostram-se capazes de interferir na realidade e fazer história própria.<sup>119</sup>

Muitas dessas lutas são lembradas na produção intelectual desses cientistas e pensadores negros. No Brasil, há racismo e preconceito, o que reforça a necessidade de uma “educação libertadora”<sup>120</sup> onde a ciência contribua para a inclusão de todos os grupos étnicos na participação política e social, com uma prática mais democrática realmente.

A Lei nº 10.639/03 é o resultado de uma luta histórica. O movimento negro e todas as entidades que combatem o racismo e a discriminação racial, de qualquer natureza, reconhecem que essas práticas discriminatórias são frutos do desconhecimento. O povo negro sofre preconceito há séculos, e somente o conhecimento da História e de uma compreensão de sua cultura irá encaminhar a nossa sociedade para o rompimento com práticas preconceituosas e discriminatórias.<sup>121</sup>

Como parte da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 deve-se divulgar imagens de diferentes tipos étnicos nos livros de história e, portanto, deve-se ressaltar sua participação social e cultural na constituição do país. É comum trabalhar com algumas manifestações culturais afro-brasileiras, mas não é comum valorizar sua participação histórica. E mesmo essas manifestações não representam a variedade étnica do povo negro. O ensino de História aborda a situação do negro atualmente, preconceito, discriminação, violência, e o relaciona com o passado, com a colonização e escravidão.

## 2.4 CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A cultura brasileira é riquíssima, tem base na cultura negra, indígena e europeia. Muitas das representações culturais negras percebemos nas músicas, na culinária, na dança, nos instrumentos musicais, na religiosidade, entre outros.

---

<sup>119</sup> SANTOS, 2014, p.276 -277.

<sup>120</sup> FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

<sup>121</sup> LAUREANO, MA. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, JR., (org.) **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p.221.

Entende-se cultura afro-brasileira como uma mistura da cultura africana com a brasileira, pois a dança africana está no ritmo do batuque brasileiro, as crenças da África são reproduzidas na religião católica, a maneira de preparar o acarajé está marcada com o tempero quente dos africanos. Riquíssima foi a herança negra que se instalou no Brasil com a miscigenação dos povos.

Reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária, que tenha no diálogo e no respeito ao outro o ponto de partida para a promoção do bem comum.<sup>122</sup>

Na visão de Pereira<sup>123</sup>, a inserção das culturas afro-brasileiras ajuda na compreensão da diversidade social brasileira. A diversidade está pautada nas várias etnias que foram trazidas ao Brasil, imigraram para cá ou já viviam nesta terra, e que deve ser ressaltada nas aulas de História, ressaltando a construção histórica do racismo no Brasil.

Esses elementos culturais que, segundo Pereira<sup>124</sup>, fazem parte da nação são a base para uma discussão que pode ser realizada nas escolas no dia-a-dia, possibilitando o desenvolvimento de um senso crítico aos alunos com relação a História do Brasil e a seu próprio papel nessa construção social.

Verifica-se a importância da Lei para ensinar a educação e o respeito pela diversidade em sala de aula, assim como para reduzir o racismo no Brasil, começando pela sala de aula. Mas também a importância do planejamento para garantir que a Lei seja inserida no decorrer do ano letivo e não apenas em determinadas épocas, como no dia da Consciência Negra. Ressalta-se que a participação de toda a comunidade escolar é importante para a efetivação da Lei e para a redução do racismo.

---

<sup>122</sup> PEREIRA, 2007, p.23.

<sup>123</sup> Idem

<sup>124</sup> Idem.

### **CAPÍTULO III - A EXPERIÊNCIA COM JOGO DIDÁTICO DE TABULEIRO: NOVOS FAZERES/SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Este capítulo pretende abordar estratégias didáticas no ensino de História da cultura afro-brasileira, visando problematizar o trabalho em sala de aula, em uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal 04 de Julho, na cidade de Campo Novo do Parecis-MT.

Para criação dessas orientações de ensino, dialogo com La Carretta<sup>125</sup>, que ensina como criar jogos de tabuleiros usando três modelos. Dessa forma foi elaborado o produto final deste mestrado compondo uma proposta de aula-oficina para o ensino de história por meio da construção de jogos de tabuleiro para o ensino da História e Cultura da África. Levando em conta que o estudante é colocado como protagonista de sua aprendizagem.

Segundo La Carreta<sup>126</sup>, criar um jogo de tabuleiro é como uma receita de bolo, é só seguir um modelo, e você teria um jogo comercial. Mas na educação nem sempre é tão fácil assim, os objetivos são outros, e os estudantes não necessariamente seguiram o formato exato desses modelos, eles criaram seus próprios jogos, usando sua criatividade.

Procuramos adaptar essa metodologia para a sala de aula, baseando-se nessa perspectiva optou-se por utilizar os modelos do autor para elaboração da aula-oficina, assim como exemplos de jogos comerciais conhecidos pelos estudantes para facilitar aos estudantes terem suas ideias, já que nessa idade eles sempre pedem por um modelo para se basearem. Como exemplo, foi utilizado o jogo War<sup>127</sup>, que é um jogo de combate, o Perfil<sup>128</sup>, que é um jogo de progressão; e o Viagem ao Mundo<sup>129</sup>, um jogo de exploração. Mas ao longo da aplicação da aula-oficina percebeu-se que nem sempre o que é aplicado em modelo comercial funciona para a aplicação em sala de aula, sem contar que crianças não reagem da mesma forma que adultos, eles possuem maior dificuldade de concentração.

Confeccionar um jogo didático, além de incentivar a criatividade possibilita o desenvolvimento da capacidade de organização espacial, pois precisam organizar o espaço no tabuleiro, a medida das casas, o tamanho das cartas, o padrão do jogo didático e a disposição

---

<sup>125</sup> LA CARRETA, 2018.

<sup>126</sup> Ibidem

<sup>127</sup> Jogo de guerra, onde os jogadores conquistam territórios e derrotam seus adversários de acordo com seu objetivo.

<sup>128</sup> Jogo onde são oferecidas dicas para descobrirem a resposta, que pode ser uma pessoa, coisa ou lugar.

<sup>129</sup> Jogo onde o jogador vai passeando pelo tabuleiro e conhece os países do mundo.

dos elementos no tabuleiro. Além de possibilitar a leitura de documentos e interpretação dessas fontes para que ocorra a produção de jogo.

Cada tabuleiro foi criado pelos estudantes após uma aula-oficina, em que foi ensinado os três tipos de tabuleiro: percurso ou progressão, combate e exploração. Cada tabuleiro tem uma função específica que foi delimitada pelo objetivo proposto para cada jogo didático.

Enfim, não se trata de mobilizar tais suportes/fontes para ilustrar os conteúdos escolares, para evitar o aborrecimento dos alunos ou para incrementar sua participação com elementos lúdicos, nem tampouco de utilizá-los como comprovação dos acontecimentos do passado, numa espécie de experiência laboratorial. Trata-se de tomá-los como objetos de investigação histórica para compreender as experiências das gerações que nos precederam, dialogando com as metodologias próprias do ofício dos historiadores e aproximando-as dos contextos escolares.<sup>130</sup>

Dessa forma, utilizou-se o jogo didático para construir uma narrativa histórica que ao mesmo tempo possibilitou a aprendizagem de conteúdos históricos e atitudinais, utilizando documentos sobre a cultura africana.

Os jogos didáticos favorecem a compreensão da necessidade das regras, favorecendo o desenvolvimento da cidadania, que é, segundo Guimarães<sup>131</sup>, o principal objetivo de ensino de História.

As regras desempenham um papel de extrema importância no jogo. São elas que constroem a estrutura na qual o jogo vai funcionar e definem a sua sequência. As regras estabelecerão ao jogador aquilo que é e o que não é justo, e são elas que estabelecem as restrições. Isso significa dizer que por meio das regras podemos limitar a forma de se alcançar o objetivo, propondo diferentes situações e problemas até que o resultado seja alcançado. Desta maneira, para que o jogador alcance o objetivo ele precisa desenvolver o pensamento estratégico, uma vez que provavelmente os caminhos mais óbvios não são permitidos.<sup>132</sup>

“A mecânica do jogo é o conjunto de regras estabelecidas. Em alguns jogos as regras se aplicam especificamente aos jogadores; em outros – na maioria os disputados on-line -, elas governam o sistema como um todo.”<sup>133</sup> Desta forma, as aulas foram elaboradas para colocar em prática as teorias sobre a utilização de jogos de tabuleiro em sala de aula e os princípios da

<sup>130</sup> CAIMI, 2015, p.30.

<sup>131</sup> GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papiros, 2016.

<sup>132</sup> ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadora: um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. Ver e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015, p.22.

<sup>133</sup> SOLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem. Trad. Sally Titelli. São Paulo: DVS Editora, 2018, p.19.

ludicidade na educação, valorizando a utilização de regras e a participação na construção do jogo didático como manifestação e desenvolvimento da cidadania pelo estudante.

A proposta de aula-oficina, utilizando o jogo didático de tabuleiro, consiste então na confecção com os estudantes de um jogo de tabuleiro, onde os mesmos transformam as fontes documentais em regras e ações no jogo didático, e ao mesmo tempo desenvolvem o conteúdo, que nesse caso é a operacionalização.

### 3.1 A aula-oficina

Todos nós professores sabemos da importância de se planejar uma aula, de se estar preparado para o que os estudantes têm a contribuir e conseguir contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Mas para se trabalhar cultura afro-brasileira de maneira mais efetiva, optou-se por trabalhar a história da escravidão antes para os estudantes terem um embasamento teórico e entenderem que esse processo não foi fácil, mas que contribuiu para a formação dessa cultura.

A metodologia da aula-oficina de Isabel Barca, favorece e muito essa dinâmica entre estudante e professor. Já que para a autora cada estudante traz seu próprio conhecimento de casa, e o papel do professor é mediar esse conhecimento para que o estudante consiga desenvolvê-lo a partir de métodos científicos, como no caso deste trabalho a análise de documentos e a produção do jogo de tabuleiro, eles aprenderam produzindo esse jogo. A aula-oficina permite um diálogo com a metodologia da pesquisa-ação, pois valoriza o estudante como ser proponente de conhecimento e não apenas receptor. Além de ambas proporem a construção do conhecimento por meio da problematização dos documentos e conteúdos. Portanto o estudante transforma seu próprio conhecimento, e como método de avaliação a autora sugere roda de conversa, testes, ou o material produzido pelo estudante durante a aula-oficina, como mostra o quadro abaixo.

Quadros 1- Quadro sobre a aula-oficina

<b>Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina</b>	
<b>Lógica</b>	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
<b>Saber</b>	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
<b>Estratégias e recursos</b>	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
<b>Avaliação</b>	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
<b>Efeitos sociais</b>	agentes sociais

BARCA<sup>134</sup>

Para Barca<sup>135</sup>, é preciso pensar no lado concreto das aulas na prática para, a partir daí, realizar um planejamento que ocorra a instrumentalização dos conteúdos, ou seja das habilidades dos estudantes, que para ela nesse caso seria a interpretação de fontes, a comunicação e a compreensão contextualizada da História.

No planejamento das aulas as tarefas são organizadas de forma cirúrgica, em sequência de ensino por cada uma das instrumentalizações, isto é, durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a instrumentalização de uso de fontes e, para isso, organizam-se materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada sucessivamente, nas instrumentalizações de compreensão e de interpretação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da instrumentalização de uso de fontes. Desta forma, promove-se uma aprendizagem mais sistemática e, se for realizada com cuidado, não compromete a aquisição de conhecimentos básicos sobre cada um dos temas.<sup>136</sup>

O objetivo da aula-oficina foi elaborar em sala de aula um jogo de tabuleiro com os estudantes sobre a cultura afro-brasileira. Cada grupo pesquisou o material sobre um subtema diferente: adinkras, deuses da mitologia Iorubá, músicas e instrumentos musicais africanos.

<sup>134</sup> BARCA, 2004, p.132

<sup>135</sup> Idem.

<sup>136</sup> Ibidem, p. 132-133.

Para iniciar as aulas-oficinas, é necessário disponibilizar o material ou pedir que os estudantes tragam, separar os documentos que serão utilizados pelos estudantes, é preciso estar ciente dos objetivos que quer alcançar e estar pronto para correr de um lado para o outro na sala de aula.

### **3.1.1 Orientações didáticas para a aula-oficina**

Para iniciar a aula-oficina vamos utilizar um resumo do livro “Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático”, de Marcelo La Carreta, em que se caracteriza os tipos de tabuleiro que existem, optou-se pelo uso desse material pois facilita a visão concreta dos estudantes, e exemplos de jogos comerciais para que os estudantes visualizem a teoria com os jogos existentes. Desta forma o professor ensinará os elementos que compõem o jogo de tabuleiro, que são o espaço (tabuleiro), os atores (peões), os itens (cartas, objetos) e o desafio (tipo de desafio que o jogo proporcionará).

Este material facilita a base da criação do jogo que é o próprio tabuleiro, pois demonstra os três tipos de espaço, ou tabuleiro, existentes segundo La Carreta<sup>137</sup>, o de exploração, onde o jogador pode se movimentar pelo tabuleiro na direção que quiser para explorar, visando sempre alcançar seu objetivo; o de progressão, onde o jogador avança para uma direção apenas passando pelos obstáculos para se chegar ao final do tabuleiro; e o de combate, onde o jogador também se movimenta em qualquer direção, enfrentando os adversários.

Quanto aos atores, também estão divididos em três tipos: marcadores, personagens e customizáveis, são os atores que indicam o progresso da partida e ajudam a construir a narração. O marcador, é o que o próprio nome diz, marca o local em que o jogador está na partida, pode ser um simples peão, já o personagem normalmente é um boneco representativo no jogo que geralmente tem nome e características próprias, e os customizáveis, vão se modificando dentro do jogo, adquirindo itens ou outras características.

Os itens são os objetos que fazem parte do jogo, também são três: PowerUps, Inventário e Status. Por exemplo, os PowerUps, que são objetos para se usar imediatamente ou temporariamente, pode ser uma carta que dá poderes ao jogador para voar, ou pular casas. O inventário é um local onde o jogador guarda tudo o que possui, poderes, magia, etc., ou seja, são objetos colecionáveis para usar quando for o melhor momento no jogo; e o status, que está dividido em Hub ou Deck, o Hub é como se fosse um painel que mostra tudo o que o jogador

---

<sup>137</sup> LA CARRETA, 2018.

possui, vida, itens, magias, etc., e o deck é como se fosse um armário vazio para colocar os itens encontrados no jogo.

O desafio é o tipo de objetivo do jogo, é através dele que ocorre a narrativa do jogo, são três tipos, o kill quest, no que o objetivo principal é eliminar algo para poder avançar, o coop quest, em que todos cooperam com os outros jogadores, onde o adversário é o próprio tabuleiro do jogo; e o “fedex” quest, o jogador tem que levar algo de um lugar para o outro.

Além do espaço, dos atores, dos itens, e desafio, o jogo de tabuleiro também possui os componentes, que são todos os objetos necessários ao jogo: dado, tabuleiro, cartas, entre outros.

É importante que o professor saiba os termos técnicos para que a aula seja de fato uma oficina para a criação do jogo de tabuleiro, o aprender a fazer da maneira correta é importante para que a técnica leve a produção do conhecimento, pois a partir da base da estrutura do jogo os estudantes terão acesso aos documentos para criar a narrativa histórica para o jogo de tabuleiro.

O professor pode mostrar ao mesmo tempo que discute com os estudantes essas questões técnicas, modelos de jogos comerciais ou cópia dos tipos de tabuleiro presente no livro citado acima, para exemplificar, já que as crianças precisam de coisas mais palpáveis para aprender. Ele pode ir mostrando o tabuleiro e perguntando que tipo de espaço é cada um que for mostrando. E assim também pode fazer com os personagens.

Após esse primeiro momento da aula-oficina, os estudantes poderão ser divididos em grupos, a critério do professor, e irão pensar em que tipo de espaço querem criar e fazer um rascunho de como querem seu tabuleiro. O professor sorteia ou distribui os subtemas para cada grupo, para que os estudantes tenham uma ideia do que irão criar, qual tipo de itens, personagem e desafio terá, e já vão pensando em um nome para o jogo, além de estipular que componentes terá, como por exemplo cartas indicando as ações dos jogadores, ou dado que movimentará a partida, entre outros .

No segundo encontro foram discutidos os documentos, com os temas. Cada grupo leu e discutiu entre si primeiramente, depois o professor provocou para ver se compreenderam. Enquanto cada grupo esperava o professor passar por eles, foram preparando o material para a confecção do jogo de tabuleiro. A partir disso os estudantes criaram a narrativa para o jogo a partir do material/ documento. Os subtemas escolhidos foram: adinkras, deuses da mitologia Iorubá e instrumentos musicais africanos.

O primeiro tema os adinkras, são manifestações da cultura africana na região de Gana, abaixo segue sugestão de 2 textos que foram trabalhados com os estudantes. O primeiro deles

“Adinkra, um tecido repleto de simbologias”<sup>138</sup> discute sobre o que são os adinkras e traz alguns desses símbolos. Segundo texto, “Adinkra: um dicionário de valores na arte dos carimbos, de Afreaka”<sup>139</sup> que demonstra a complexidade dessa arte e conjunto de valores que são transmitidos de gerações para gerações.

Segundo Brandão, adinkra “é um pano cheio de desenhos, sendo que cada um deles representa um símbolo”<sup>140</sup>. Estes tecidos foram criados pelos povos da região de Gana e Costa do Marfim, e eram inicialmente utilizados em cerimônias religiosas, sendo utilizados por sacerdotes e líderes espirituais, mas hoje em dia também se encontra em outros eventos sociais. Para Afreaka<sup>141</sup> esses símbolos são relacionados com provérbios que formam um dicionário de valores. São carregados de sabedoria e cultura desses povos.

Os símbolos adinkras representam elementos históricos e sociais dessa sociedade, sendo que cada símbolo tem um nome e um significado.

Figura 1- Akoben



Fonte: BRANDÃO<sup>142</sup>

O símbolo Akoben significa vigilância e cautela, é um chifre utilizado para soar um grito de batalha.

Figura 2 - Tamfoa Bebre



Fonte: BRANDÃO<sup>143</sup>

<sup>138</sup> BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres V3: modo de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura). p.71-73.

<sup>139</sup> AFREKA, Adinkra: um dicionário de valores na arte dos carimbos. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-de-valores-na-arte-dos-carimbos/>> Acesso em 20 de agosto de 2019

<sup>140</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>141</sup> AFREKA, 2019.

<sup>142</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>143</sup> Idem.

Esse símbolo possui o significado, o inimigo é cozido no seu próprio suco, que mostra a importância do aprendizado do passado.

Figura 3- Sesa Woruran



Fonte: BRANDÃO<sup>144</sup>

O Sesa Woruran é uma combinação da estrela-do-mar e a roda, que significa mudança ou transformação.

Figura 4 - Sankofa



Fonte: BRANDÃO<sup>145</sup>

Este é o símbolo do recomeço e significa a importância da aprendizagem do passado, é utilizado para a História.

Figura 5- Owo Foro Adobe



Fonte: BRANDÃO<sup>146</sup>

Significa que escala a árvore do raftia, é utilizado como símbolo da persistência e da prudência.

---

<sup>144</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>145</sup> Idem.

<sup>146</sup> Idem.

Figura 6 - Odo Nnyew Fie Kwan



Fonte: BRANDÃO<sup>147</sup>

É o símbolo do poder do amor.

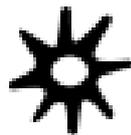
Figura 7 - Nyame Nnwu Na Mawu



Fonte: BRANDÃO<sup>148</sup>

O símbolo é uma representação da imortalidade da alma, uma crença comum em muitas religiões atuais.

Figura 8 - Nsoromma



Fonte: BRANDÃO<sup>149</sup>

Significa criança do firmamento, para lembrar que um ser divino olha por todos nós.

Figura 9 - Nkyinkyim



Fonte: BRANDÃO<sup>150</sup>

---

<sup>147</sup>BRANDÃO, 2006.

<sup>148</sup> Idem.

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Idem.

Símbolo da iniciativa, do dinamismo e da versatilidade.

Figura 10 - Nkonsonkonson



Fonte: BRANDÃO<sup>151</sup>

Esse símbolo serve para lembrar que todos devem contribuir para a comunidade.

Figura 11 - Mate Masie



Fonte: BRANDÃO<sup>152</sup>

Significa o que eu ouço, eu me mantenho, quer dizer que eu adquiro sabedoria, e tenho a prudência de analisar o que uma outra pessoa fez.

Figura 12 - Hwe Mu Dua



Fonte: BRANDÃO<sup>153</sup>

O símbolo lembra a necessidade de lutar por uma melhor qualidade de vida.

Figura 13 - Funtunfunefu Denkyemfunefu



Fonte: BRANDÃO<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>152</sup> Idem.

<sup>153</sup> Idem.

<sup>154</sup> Idem.

Significa crocodilos siameses, cujo simbolismo lembra que as brigas corpo-a-corpo são prejudiciais a todos os envolvidos.

Figura 14 - Fihankra



Fonte: BRANDÃO<sup>155</sup>

Significa casa-composto, utilizado na arquitetura de Asante, é utilizado como símbolo da segurança.

Figura 15 - Denkyem



Fonte: BRANDÃO<sup>156</sup>

O crocodilo, significa habilidade de se adaptar às circunstâncias.

Figura 16– Dame-Dame-Dame



Fonte: BRANDÃO<sup>157</sup>

Símbolo da inteligência e da ingenuidade.

Figura 17 - Akoma Ntoso



Fonte: BRANDÃO<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>156</sup> Idem.

<sup>157</sup> Idem.

<sup>158</sup> Idem.

Corações cobertos, símbolo da compreensão e do acordo.

Figura 18 -- Akoma



Fonte: BRANDÃO<sup>159</sup>

O coração significa paciência e tolerância.

Figura 19 - Adinkrahene



Fonte: BRANDÃO<sup>160</sup>

Significa a importância do papel da liderança.

Cada símbolo representa crenças e normas de convivência.

O segundo grupo trabalhou com um texto sobre a mitologia Iorubá, “Como é a mitologia iorubá?”<sup>161</sup>, nesse texto os estudantes puderam conhecer vários deuses dessa mitologia.

Bargas<sup>162</sup> afirma que esse conjunto de mitologia inspirou o surgimento do Candomblé, que se baseia na harmonia e na vida em comunidade, também se valoriza o culto à ancestralidade.

---

<sup>159</sup> BRANDÃO, 2006.

<sup>160</sup> Idem.

<sup>161</sup> BARGAS, Diego. Como é a mitologia iorubá? In: **Mundo Estranho**. Disponível em: <[https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/?fbclid=IwAR3631YWlpfpUW0ElqAL3ugs\\_zOG4TI4Ey8fzEmyRobx9VzDrFusMQtRpQ4](https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/?fbclid=IwAR3631YWlpfpUW0ElqAL3ugs_zOG4TI4Ey8fzEmyRobx9VzDrFusMQtRpQ4)>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

<sup>162</sup> Idem.

Figura 20- Xangô



Fonte: Bargas<sup>163</sup>

Xangô: Representa a justiça, controla os raios e relâmpagos. Possui um machado que simboliza que toda história tem dois lados.

Figura 21- Exu



Fonte: Bargas<sup>164</sup>

Exu: é conhecido como o orixá mensageiro, que liga as divindades aos homens e que leva as oferendas. Além de intermediar essa relação também guarda a passagem.

---

<sup>163</sup> BARGAS, 2019.

<sup>164</sup> Idem.

Figura 22– Iansã



Fonte: Bargas<sup>165</sup>

Iansã: Cuida das almas dos mortos, é uma poderosa guerreira que controla os ventos e as tempestades.

Figura 23– Iemanjá



Fonte: Bargas<sup>166</sup>

Iemanjá: é a divindade que representa a fertilidade e a maternidade, possui poderes sobre os mares.

---

<sup>165</sup> BARGAS, 2019.

<sup>166</sup> Idem.

Figura 24– Oxumaré



Fonte: Bargas<sup>167</sup>

Oxumaré: é uma divindade que assume tanto a forma masculina quanto à forma feminina. Representa o movimento, transporta a água da terra para o céu formando as chuvas.

Figura 25– Obá



Fonte: Bargas<sup>168</sup>

Obá: Divindade das enchentes e do barro, é uma grande guerreira.

---

<sup>167</sup> BARGAS, 2019.

<sup>168</sup> Idem.

Figura 26– Oxum



Fonte: Bargas<sup>169</sup>

Oxum: Divindade do rio, da fecundidade e do amor, e a mais belas das esposas de Xangô. Sempre é representada com um leque, um espelho e roupa vistosa.

Figura 27– Ossaim



Fonte: Bargas<sup>170</sup>

Ossaim: é a divindade das florestas e das ervas medicinais.

---

<sup>169</sup>BARGAS, 2019.

<sup>170</sup> Idem.

Figura 28– Ossaim



Fonte: Bargas<sup>171</sup>

Ogum: representa a guerra, é responsável pela forja do ferro. É associado a São Jorge, na religião Católica.

Figura 29– Oxóssi



Fonte: Bargas<sup>172</sup>

Oxóssi: Caçador, orixá das florestas.

---

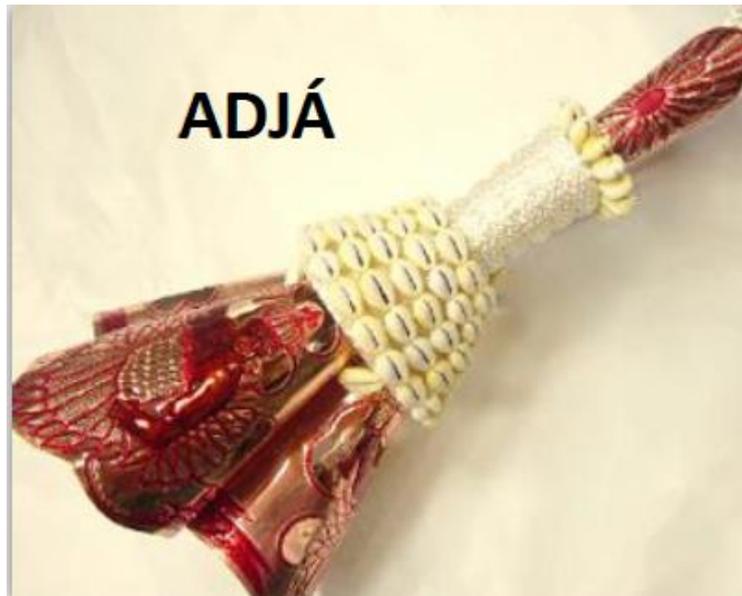
<sup>171</sup>BARGAS, 2019.

<sup>172</sup> Idem.

Para discutir a música afro-brasileira e os instrumentos musicais utilizamos os textos Música Afro-brasileira<sup>173</sup> e Cultura afro-brasileira<sup>174</sup>. O primeiro texto ressalta que a música é uma abstração cultural que se desenvolve em vários tipos de sons, tempo e padrão. “Na música africana e afrodescendente os movimentos do corpo humano criados ou descobertos por cada músico perante determinado instrumento (...) resultam na estrutura musical(...)”<sup>175</sup> Por isso é necessário técnica musical para criar uma música.

Já o segundo texto<sup>176</sup> ressalta a variedade da música afro-brasileira que se inspirou em toda a África e utilizam vários instrumentos, as vezes até improvisados. E descreve os instrumentos utilizados para a produção dessas músicas.

Figura 30- Adjá



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>177</sup>

O adjá é um instrumento em forma de sino feita de metal, utilizada para convocar os orixás e acompanhar as danças.

<sup>173</sup> GRUPO NZINGA. **Música afro-brasileira**. Disponível em:< [http://nzinga.org.br/pt-br/Musica\\_afro-brasileira](http://nzinga.org.br/pt-br/Musica_afro-brasileira)>, acesso em 25 de agosto de 2019.

<sup>174</sup> CULTURA AFRICANA. Disponível em:<<https://www.slideshare.net/Alvarenga-48/instrumentos-musicais-africanos>>, acesso em 25 de agosto de 2019.

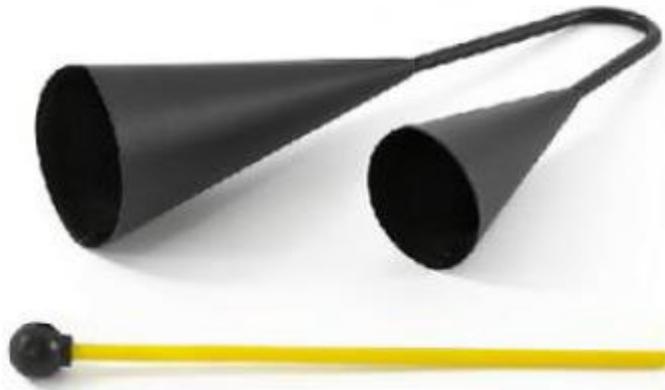
<sup>175</sup> Idem.

<sup>176</sup> Idem.

<sup>177</sup> Idem.

Figura 31– Agogô

# AGOGÔ



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>178</sup>

O agogô é formado por dois cones de metal, ligados por um arco e com uma espécie de bastão para tocá-lo.

Figura 32- Afoxé



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>179</sup>

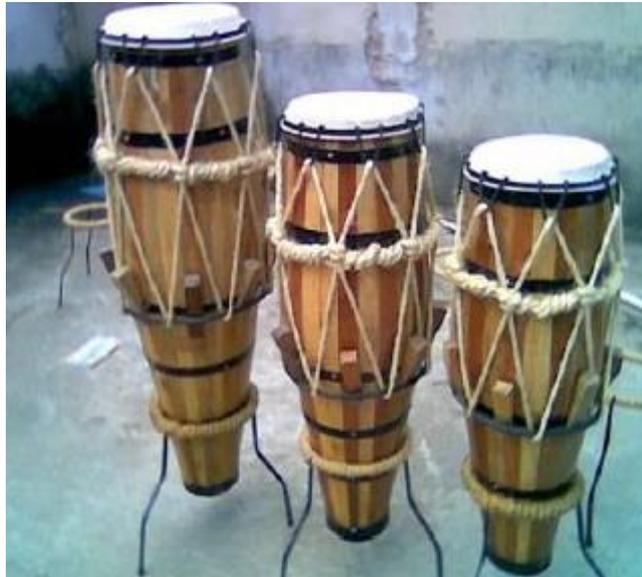
O afoxé é fabricado utilizando uma cabaca e bolinhas de plástico, é uma espécie de chocalho.

---

<sup>178</sup> CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2019.

<sup>179</sup> Idem.

Figura 33- Atabaque



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>180</sup>

O atabaque é um instrumento musical de percussão, feito com couro de bode ou boi e tem o formato de um cone.

Figura 34– Djembe



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>181</sup>

O djembe é constituído por uma única pele de animal, cabra, e madeira djem.

---

<sup>180</sup> CULTURA AFRO-BRASIEIRA, 2019.

<sup>181</sup> Idem.

Figura 35 – Berimbau



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>182</sup>

O beirmbau é muito utilizado na capoeira, é um arco de madeira com corda de arame e uma cabaça aberta na parte inferior, que é tocado por uma vareta de madeira.

Figura 36 – Caxixi



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>183</sup>

O caxixi é feito de palha com base de cabaça, e dentro dele há sementes seca.

---

<sup>182</sup> CULTURA AFRO-BRASIEIRA, 2019.

<sup>183</sup> Idem.

Figura 37– Ganzá



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>184</sup>

O ganzá é um chocalho feito de uma cesta de tecido à mão, preenchido com miçangas e bolas de metal.

Figura 38 – Xequerê



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>185</sup>

O xequerê é feito de cabaça e uma rede de contas.

---

<sup>184</sup> CULTURA AFRO-BRASIEIRA, 2019.

<sup>185</sup> Idem.

Figura 39 – Pandeiro



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>186</sup>

O pandeiro tem um aro de madeira e círculos de metal enfiadas ao redor desse aro, é coberto com couro. É muito utilizado para marcar o ritmo e acompanhamento.

Figura 40 – Recoreco



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA<sup>187</sup>

O recoreco é um instrumento de fricção, constituído por um gomo de bambu.

---

<sup>186</sup> CULTURA AFRO-BRASIEIRA, 2019.

<sup>187</sup> Idem.

Figura 41- Cuíca



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA <sup>188</sup>

A cuíca é um instrumento de fricção, possui uma vara encostada na pele para produzir o som.

Figura 42– Tambor



Fonte: CULTURA AFRO-BRASIEIRA <sup>189</sup>

O tambor é um instrumento feito com uma membrana esticada sobre um tubo de ressonância.

Após a discussão dos textos, os estudantes começam a elaborar os componentes do jogo, e inserir os conteúdos. Como cada grupo deve esperar pelo professor para discutir o texto ele

---

<sup>188</sup> CULTURA AFRO-BRASIEIRA, 2019.

<sup>189</sup> Idem.

pode ir confeccionando as cartas, inserindo os conhecimentos aprendidos nos textos ou outros componentes do jogo que tenham decidido inserir.

No terceiro encontro, deve-se concluir a confecção do jogo de tabuleiro. No último encontro irão jogar e balancear o jogo, além de jogar o jogo de tabuleiro dos colegas para entrarem em contato com os outros temas.

O professor deve auxiliar na construção do material e ajudar a fazer o balanceamento do jogo. Segundo La Carreta<sup>190</sup> deve-se saber “equilibrar bem as opções para todos os jogadores, para que eles sintam que estão no controle das suas ambições na partida”. O jogo não pode beneficiar ou punir demais os jogadores.

### 3.1.2 A experiência em sala

A preparação para a aula oficina foi amplo e de acordo com o conteúdo programático da série analisada, tais como: a escravidão no Brasil, as condições de vida dos escravizados no Brasil e as formas de resistência desses povos, movimentos abolicionistas, as leis abolicionistas, fim da escravidão, a vida difícil dos afrodescendentes no pós-abolição, movimento negro, direitos dos afro-brasileiros e a cultura afro-brasileira. E abarcam o conteúdo proposto pela Lei 11.645/08, sendo uma metodologia ativa, pois, “[...] parte do princípio de que o sujeito constrói e organiza (produz) o seu próprio conhecimento (Construtivismo e o Construcionismo).”<sup>191</sup> As aulas foram planejadas para fornecer uma base para que o estudante compreendesse a História Afro-brasileira e pudesse ampliar seu campo de conhecimento histórico sobre a cultura afro-brasileira antes de construir o jogo didático.

O conteúdo abordado em sala de aula tem como referência principal o livro didático *Ligamundo História* de Alexandra Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, da Editora Saraiva, que apresenta alguns dos textos utilizados para trabalhar esses conteúdos programáticos. Além das obras consultadas para essa dissertação que forneceram um grande embasamento teórico para as aulas.

O primeiro conteúdo trabalhado foi a escravidão na África, a partir da História em quadrinhos produzida pela Unesco Njinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba discutindo o contato dos europeus com os africanos e a escravidão na África.

---

<sup>190</sup> LA CARRETA, 2018, p.113.

<sup>191</sup> TONEIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação, ou a gamificação da educação?** São Paulo: Bookess, 2017, p.72.

Em seguida foi discutida A escravidão dos africanos no Brasil que foi complementado com apresentação de Power Point com trecho do poema Navio Negreiro de Castro Alves, em que foi discutido as condições em que os africanos eram submetidos, também foi discutida a obra “Negros no fundo do porão”, de Rugendas<sup>192</sup>, na qual foi realizada a produção de um pequeno texto explicando a vinda dos escravizados para o Brasil.

Posteriormente foi discutido o cotidiano dos escravizados no Brasil colônia, a partir da leitura do livro didático<sup>193</sup> e os castigos sofridos pelos escravizados, utilizando várias obras de Rugendas e Debret, para que os estudantes pudessem ver imagens que ressaltam o sofrimento que sofriam os escravizados.

A partir dos castigos foi realizada uma discussão sobre as formas que os escravizados reagiam ao sistema, fundamentada em pesquisa realizada pelos estudantes na Internet, sua resistência. É muito importante trabalhar com a visibilidade acerca da resistência dos negros e negras contra a escravidão, que são protagonistas dessa luta e que a escravidão foi imposta aos afrodescendentes. A partir dessa pesquisa foi indagado pelos estudantes se os escravizados aceitavam essa condição e como passaram a contribuir para a luta abolicionista, e as Leis que foram criadas a partir desse processo de lutas e resistências. Além da pesquisa foi utilizado o livro didático<sup>194</sup> que possui textos sobre a mobilização da sociedade pela abolição e dos abolicionistas, e foi trabalhado com a biografia de Luiz Gama.

Também se utilizou o livro didático<sup>195</sup> para discutir a vida dos ex-escravizados e a influência dos africanos na vida dos brasileiros, e iniciou-se a discussão sobre a cultura afro-brasileira, indagando-os sobre o que conheciam dessa cultura. Por isso se fez importante a construção do segundo capítulo, pois contribuiu imensamente para a elaboração das aulas dessa turma.

Na primeira aula (2h aulas) identificou-se os tipos de tabuleiro segundo La Carreta<sup>196</sup>, o espaço, que pode ser: percurso, combate e exploração; também os itens que podem ser: PowerUps, Inventário e Status; os atores que são: Marcadores, Personagens e Customizáveis; e os desafios que são: : Kill (Eliminar algo para poder avançar), Coop (Cooperação) e Fedex (Carregar algo).

---

<sup>192</sup> RUGENDAS, Johann Moritz. *Negros no fundo do porão*. 1835. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=28&evento=1>, acesso em 19 de agosto de 2019.

<sup>193</sup> OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; ALVES, Alexandre. *Ligamundo: História, 5º ano: ensino fundamental; anos iniciais*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

<sup>194</sup> Idem..

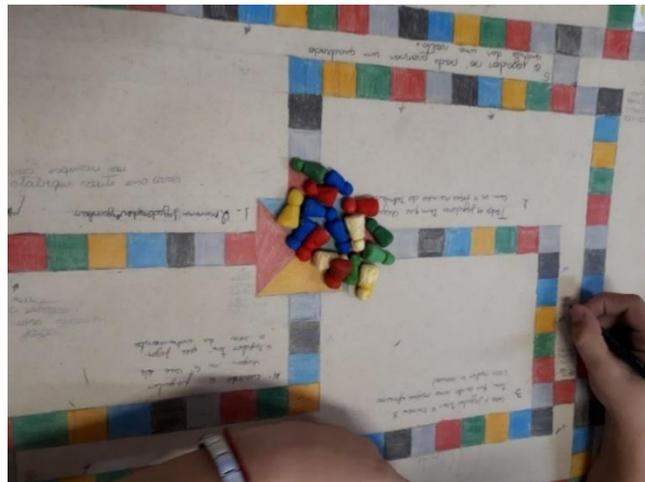
<sup>195</sup> Idem.

<sup>196</sup> LA CARRETA, 2018.

Cada um dos itens foi discutido com os estudantes e exemplificados com modelos de jogos comerciais e ilustrações do livro do autor Marcelo La Carreta. Após a discussão dos elementos que fariam parte do jogo didático, os estudantes dividiram-se em três grupos e começaram a esboçar o tipo de jogo de tabuleiro que queriam fazer.

Na segunda aula (2h aulas) os estudantes receberam os materiais que iriam utilizar para a elaboração dos jogos didáticos, cada grupo recebeu um tema e o material para pesquisa que serviram de fonte para análise dos estudantes. Os textos foram lidos e debatidos com o professor. Os mesmos discutiram como transformariam o conteúdo dos documentos em um jogo didático, e como encaixariam no esboço que haviam feito. Começaram a desenhar o tabuleiro, e recortar as cartas para a confecção do jogo.

Fotografia 1- Desenhando o tabuleiro



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Na terceira aula (2h aulas) eles deram continuidade a elaboração das cartinhas, onde os estudantes analisaram o documento e produziram a narrativa para as cartas do jogo de tabuleiro e para o próprio tabuleiro, que indicariam as ações do jogador de acordo com a vontade dos deuses e concluíram o tabuleiro. O grupo dos deuses africanos foram os primeiros a concluir o jogo, por isso tiveram mais tempo para balancear o jogo, ou seja, deixá-lo menos punitivo para quem está jogando e, conseqüentemente, desanimador.

Fotografia 2 - Cartinhas



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Fotografia 3- Consertando a cartinha



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Durante a quarta aula (2h aulas) finalizaram o jogo didático e jogaram seus jogos didáticos, fizeram o balanceamento do jogo, jogaram novamente e depois os jogos elaborados pelos colegas.

Fotografia 4– Grupo jogando o African Gods



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

“Os jogos de aprendizagem são eficientes quando se deseja imergir o jogador dentro de um determinado conteúdo e de uma experiência, e oferecer-lhe uma vivência abstrata para ensinar-lhe conceitos e ideias”.<sup>197</sup> E construir seu próprio jogo didático os fizeram mergulhar no conteúdo e na brincadeira.

Ficou falho a forma de se trabalhar os textos com os estudantes, deveria ter discutido mais, talvez trabalhar um único tema, apesar de ter escolhido três para que os estudantes conhecessem mais da cultura africana. Deveria, talvez ter deixado mais duas aulas só para que pudessem jogar os jogos de tabuleiro dos colegas, mas fica como reflexão para a próxima aula-oficina.

## 3.2 DESCRIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS

### 3.2.1 Viagem dos adinkras

---

<sup>197</sup> SOLER; KAPP, 2018, p.19

Fotografia 5– Jogo Viagem dos Adinkras



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Componentes do jogo didático: 1 tabuleiro com 51 casas, medindo 100cmX66cm, com imagem da África impressa; 1 manual do jogo didático. 1 dado, 6 barquinhos de papel, 19 cartas de objetivos; 30 cartas; 6 marcadores; 5 corações pequenos e 5 grandes da cor azul, 5 corações pequenos e 5 grandes da cor roxa, 5 corações pequenos e 5 grandes da cor rosa, 5 corações pequenos e 5 grandes da cor verde, 5 corações pequenos e 5 grandes da cor preta, 5 corações pequenos e 5 grandes da cor amarela; duas bandeiras, uma de início e uma de final.

#### Cartas objetivos:

Espalhar amor por: Angola e Mauritania; Daibouti e Western Saara; Burindi e Sierra Leone; Daibouti e Côte d'Ivoire; Angola e Egypt; Libia e Somalia; Botswana e Senegal; South Sudan e Western Sahara; Swaziland e Benin; Uganda e Central African Republic; Gabon e Mauritania; South African e Gambia; Zimbabwe e Ivory Coast; Chad e South African; Malawi e Tunisia; Lesotho e Liberia; Tanzania e Guinea; Tanzania e Burkina Faso; Djibouti e Senegal.

No início do jogo didático cada jogador recebe duas cartas objetivos. O jogo didático é movido pelo dado, move-se o marcador na quantidade que sair no dado. Ao mover o dado pelo continente africano, os estudantes vão tendo contato com a diversidade de países que compõe aquela territorialidade, por isso é importante realizar uma interdisciplinaridade com a disciplina de geografia, dessa forma o estudante reconheceram os espaço do continente africano e poderiam se aprofundar mais em suas características. O jogador anda as casas referentes ao número que cair no dado e na casa que parar pega uma carta, que corresponde a uma quantidade de pontos. O jogador precisa ganhar 10000 pontos para receber um barco para chegar até Madagascar. Depois de atingir os objetivos todos devem chegar até Madagascar.

As cartas sorte e revés:

As cartas possuem os símbolos adinkras e valem de 10 a 10000 pontos, algumas são ruins e fazem perder pontos. O bom do jogo didático é que os jogadores precisam analisar qual caminho irão seguir para alcançar mais rápido seus objetivos e chegar a Madagascar. Mas apesar de ter os símbolos adinkras eles não possuem significados individuais no jogo didático, por serem muitos, os estudantes optaram por colocar seu valor e significado em pontos e não em palavras, para as cartinhas não ficarem longas. O principal significado dos adinkras consta no jogo didático como objetivo principal do mesmo (espalhe amor), pois esses símbolos são utilizados por seu povo para presentear alguém querido e levar amor, amizade, conhecimento, valores. Portanto pode-se utilizar o jogo didático para explorar as questões culturais africanas relativas ao significado dos símbolos adinkras.

O objetivo principal do jogo, que é espalhar amor, foi escolhido pelos estudantes, por reconhecerem que os adinkras eram usados para presentear os amigos, e apesar de ser um símbolo mais religioso do que histórico, entender a religião e a crença das pessoas também faz parte da História, esses representam as crenças e valores desses povos. Portanto reitero a liberdade que os estudantes tiveram para elaborar o jogo e desenvolver sua criatividade, cujo papel tive apenas de mediadora para que não fugisse totalmente do tema proposto. Também foi ideia deles escolher o mapa da África como espaço de jogo, o que simboliza o interesse por parte dos estudantes de conhecer esse continente.

Esta metodologia possibilita um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia, “o trabalho integrado com outras disciplinas é, por fim, um objetivo que deve ser buscado não apenas pela História”<sup>198</sup>, mas por todas as disciplinas, pois a partir do jogo didático criado pelos

---

<sup>198</sup> SEFFNER, 2018, p.44.

estudantes, pode-se trabalhar o continente africano, podendo utilizar o tabuleiro para estudar o território africano e por meio de pesquisas ampliar o conhecimento sobre o território explorado no jogo didático, já que os jogadores andam pelo tabuleiro de acordo com seu objetivo, e espalha pequenos corações por onde passam. Nesse aspecto o professor pode orientar os estudantes a utilizarem outros significados como objetivo do jogo, por exemplo o Sankofa, que é o símbolo do conhecimento do passado. Ou até mesmo utilizando mais de um símbolo como objetivo, ressaltando que nessa pesquisa optou-se por interferir o mínimo possível.

### 3.2.2 African Gods

Fotografia 6 – Jogo African Gods



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Componentes do jogo didático: 19 cartas; Tabuleiro com 32 casas, medindo 55cm X 66cm, sendo 1 de início e 1 de final, e 8 casas de deuses; 7 marcadores; 1 dado; 1 manual.

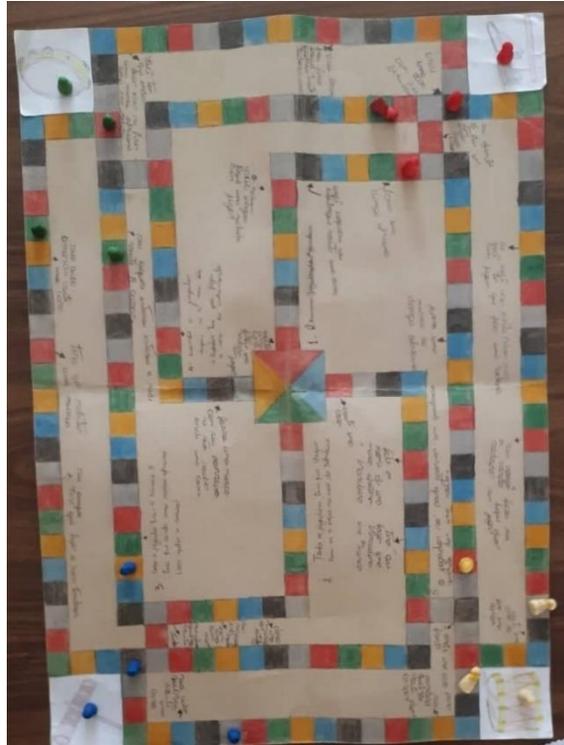
Descrição das cartas, baseando-se nos poderes dos deuses: Com as lamas dos pântanos você andou 3 casas; Orixá: Escolha um deus para ficar uma partida nas águas do rio Niger; Com as chuvas você andou 2 casas; Com as águas você andou 4 casas; Com as águas você andou 3 casas.; Carta para prisioneiro; Oxum: Fique duas partidas preso no rio Oxaglô; Com as chuvas você andou 4 casas; Oxalá: Escolha um amigo para jogar outra vez porque você tem muito respeito; Nanã: Fique uma partida preso na lama; Com as lamas dos pântanos você andou 1 casa.; Euá: Vai te que ficar uma partida sem jogar para ser a dona do mundo por uma partida; Carta para prisioneiro; Iansã: Que pena, no caminho se encontrou com uma guerra; Otim: Vai ter que ficar uma partida caçando; Obá: Fique uma jogada sem jogar, sendo guerreira; Iemanjá; Vai ter que ficar duas partidas no rio; Ibejis: Que pena vai ter que renascer três casas atrás; Com as águas você andou 5 casas. Cada carta representa uma ação a ser realizada pelo jogador quando jogar o dado, por isso a necessidade de se descrever cada carta acima.

O jogador escolhe o marcador, e também uma casa de um deus, o que tirar o número maior no dado inicia a partida, seguido pelo jogador a esquerda. O jogador pega uma carta a cada casa que cair. O objetivo do jogo didático é chegar primeiro ao final do tabuleiro. Quando o jogador cair na casa de outro deus ele ficará uma jogada sem jogar. Os estudantes precisaram realizar um balanceamento no jogo pois tinham colocado mais revés do que sorte, precisando complementar as cartinhas, adicionando mais sorte.

A escolha do título do jogo didático foi feita pelos estudantes, e pode ser aproveitado para realizar um trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Inglesa. Utilizaram o nome dos deuses e suas habilidades para movimentar o jogo didático e incluir desafios. Há possibilidade de utilizar esse jogo didático para pensar a questão da religiosidade africana e a importância da mesma na constituição cultural brasileira.

### 3.2.3 Músicas africanas

Fotografia 7 –Jogo Música Africanas



Fotografia de Ana Paula Reis, 2019

Componentes do jogo didático: 2 dados; 1 manual; 16 peças; 1 tabuleiro com 220 casas e medindo 55 cm X 66 cm, sendo 4 delas o início e 4 a chegada.

O jogo didático é composto de um tabuleiro onde os jogadores formam duplas e tem que chegar ao centro do tabuleiro para ganharem a partida. Cada vez que chegar a uma casa cinza o jogador retorna para o início. Todos os jogadores devem chegar com as 4 peças no centro.

Casas:

42 dessas casas são cinzas, onde o jogador terá que retornar ao início se cair nessas casas; Você tem que andar 2 casas se cantar uma música africana; Seu xequere estourou a rede, volte 8 casas; Sua cuica amassou, volte 1 casa; Terá que inventar uma música, ou volte 2 casas; Teu amigo terá que fazer o som do tambor; Sua cuica quebrou, volte 1 casa; Seu caxixi estragou, fique uma rodada sem jogar; Faça uma música com seu parceiro, se não souber volte uma casa; Seu reco-reco está muito bom, ande duas casas; Dance uma música com batidas; Sua afouxe quebrou, volte tudo; Seu pandeiro quebrou, volte 2 casas; Ande uma casa para frente; terá que fazer uma brincadeira ou música; Fale o nome de uma música africana

ou volte 1 casa; volte 1 casa; Faça uma música ou dança africana; faça uma dança africana; Caso o jogador tire o número 8 terá que cantar uma música africana; Quando o jogador chegar na quinta casas terá que fazer o som do instrumento; Seu agogô ficou sem a vareta, fique duas rodadas sem jogar; Você esqueceu seu atabaque, volte 2 casas; Seu berimbau ficou fraco e quebrou, volte tudo; Ande uma casa com seu berimbau.

Os jogadores precisam escolher de forma inteligente o caminho a seguir, e ajudar seu parceiro. Pode ser utilizado Power Point para demonstrar as imagens dos instrumentos musicais presentes no jogo didático.

As atividades lúdicas são importantes em qualquer faixa etária de ensino. Entretanto, no que diz respeito a criança e adolescentes, o trabalho com jogos e brincadeiras torna-se uma verdadeira necessidade, uma vez que essas atividades fazem parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária. Uma escola que se pretende séria e usa essa seriedade como justificativa para evitar atividades lúdicas é, na verdade, uma escola fora de sintonia com a vida dos educandos.<sup>199</sup>

Por isso a importância de experimentar essa metodologia em sala de aula, e permitir que desfrutem de sua criação, para que haja um desenvolvimento mais completo do estudante, ressaltando seu desenvolvimento para a cidadania e para o respeito as diferentes culturas, além da compreensão de que os trabalhos em equipes colaboram na aprendizagem.

Os três jogos de tabuleiros produzidos pelos estudantes possuem conteúdos históricos que podem ser utilizados em trabalhos interdisciplinares e para outros trabalhos em sala de aula, pois possibilita uma abordagem sobre cada tema caso o professor opte por aprofundá-los em suas próximas aulas.

### 3.3 RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é uma forma mais livre para avaliar a aprendizagem dos estudantes, mas não apresenta dados conclusivos de aprendizagem, mas o próprio jogo criado por eles no ajudam nessa questão. Se o professor desejar uma avaliação mais sistemática, pode realizar um teste escrito sobre o tema do jogo criado e um teste para os jogos dos colegas, que eles jogaram, ai poderão até mesmo avaliar qual das duas atividades (elaborar o jogo ou jogar) proporciona maior aprendizagem, mas esse não era o objetivo dessa dissertação.

---

<sup>199</sup> VASCONCELOS, 2012, p.110.

A turma ficou empolgada, mas tiveram dificuldade para entender como inserir o tema no jogo didático. Gostaram de criar as ideias para o jogo didático, houve uma demora para chegarem a um acordo quanto ao tabuleiro. Se basearam em jogos didáticos que já conheciam, além dos mostrados pela professora em sala. Citaram jogos comerciais como Pizza Maluca, War, Banco Imobiliário, Detetive, Interpol e Ludo.

Cada grupo de estudante relatou o que aprendeu ao construir o jogo didático. Os estudantes que fizeram o jogo African Gods comentaram que demora demais para criar um jogo didático, mas acabou sendo divertido e aprenderam algumas coisas, como: existem “deuses gays” (fala da estudante, que foi debatida em sala), bons, maus, da água, do trovão, do pântano, do respeito, etc. Os que fizeram o jogo didático Músicas africanas, gostaram de criar os desafios, conheceram alguns instrumentos da música africana, e materiais com os quais eram fabricados. Os que fizeram Viagem dos adinkras perceberam que nem todo jogo didático precisa ter guerra, e que os adinkras são símbolos bons, que representam os valores das pessoas.

Cada grupo se dedicou a um tema e pode-se perceber que aprenderam a trabalhar em equipe, pois um colega contribuiu com o outro, apesar de algumas discussões sobre as regras dos jogos didáticos, conseguiram estipular as regras com uma boa jogabilidade. Não pude avaliar por meio da roda de conversa qual foi a real aprendizagem histórica dos estudantes, mas seria interessante uma pesquisa nessa área envolvendo os jogos de tabuleiro. Mas apesar disso, constatou-se que os estudantes compreenderam que a cultura africana é ampla e reflete na cultura brasileira, principalmente o grupo dos instrumentos musicais perceberam que esses instrumentos fazem parte da capoeira e do samba.

A criação do jogo didático permitiu várias operacionalizações intelectuais por parte dos estudantes, pois interpretaram os textos, elaboraram uma narrativa para a composição do jogo de tabuleiro, mediram os espaços do tabuleiro e das cartas, utilizaram criatividade para criar os peões, corrigimos os erros no balanceamento do jogo didático, pois todos os jogos didático estavam penalizando muito os jogadores, e através desse desenvolvimento, os estudantes ainda perceberam que a cultura afro-brasileira está em vários aspectos da sociedade.

Muitas vezes, o aluno pode esquecer o assunto que foi estudado, mas lembra da estrutura da atividade, lembra que houve votação, que houve debate, que cada um tinha um tempo para defender suas ideias, lembra que a professora respeitava os pontos de vista individuais, todos são valores que ficam registrados na memória e ajudam a formar cidadãos.<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> SEFFNER, 2018, p.31

Sob esse ponto de vista essa metodologia acaba por incentivar os estudantes a tomarem decisões, debaterem seus pontos de vistas entre os grupos, contribuindo muito para a formação cidadã. Além de conhecer aspectos da cultura africana e adquirirem conteúdos históricos nessa construção, que estão inseridas nos jogos produzidos pelos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou como proposta principal a reflexão acerca do desenvolvimento de uma metodologia de Ensino de História por meio do uso da elaboração de jogos de tabuleiro no ensino de história. Pode-se perceber que as metodologias ativas, ou seja, que buscam a participação direta dos estudantes são bem aceitas, pois contribuiu para a construção do conhecimento histórico em conjunto.

Partiu-se da ideia de trabalhar o conteúdo da Lei 11.645/08 para servir de base conceitual e contextualizada à construção do jogo de tabuleiro cujo tema foi a cultura afro-brasileira, e subtemas os Adinkras, os instrumentos musicais africanos e os deuses africanos. Portanto foram trabalhados em sala, seguindo o conteúdo programático do 5º ano, a escravidão na África e no Brasil, as punições sofridas pelos escravizados, as formas de resistência dos escravizados e a abolição.

Como conteúdo programático, iniciou-se discutindo a escravidão na África, como foi o contato dos portugueses utilizando a História em Quadrinhos Nijnga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba, da UNESCO; com foco em diferenciar a escravidão iniciada pelos portugueses da que existiu na antiguidade; posteriormente foi discutido imagens de Debret e Rugendas sobre as diferentes etnias africanas que foram trazidas ao Brasil; em seguida foram abordadas as condições de vida dos escravizados e as formas de resistência desses povos; abolicionismo, leis abolicionistas, fim da escravidão e movimento negro; e em seguida foram oferecidos aos estudantes oficinas onde esses trabalharam com textos sobre a cultura afro-brasileira, para depois iniciar a confecção dos jogos de tabuleiro. Como métodos para essas aulas foram utilizados aulas expositivas, análises iconográficas, slides, história em quadrinhos, leis, discussão do livro didático e outros textos.

Posteriormente foram realizadas as aulas-oficinas sobre a cultura afro-brasileira, cuja aula inicial foi sobre o que é jogo, os tipos de jogos e como fazer um jogo de tabuleiro. Na segunda aula foi distribuído 3 subtemas relacionados à cultura afro-brasileira, e divididos em grupos, dessa forma os estudantes conheceriam mais essa cultura, não apenas na construção de seu jogo através da análise dos documentos e produção da narrativa para o jogo didático, mas também por entrar em contato com os jogos didáticos produzidos pelos colegas. A cada grupo foi explicado o seu subtema e entregue os documentos referentes.

Essa metodologia favoreceu a participação de todos os estudantes, e a valorização da cultura afro-brasileira, além da formação para a cidadania, dando condições para problematizar

a incorporação dos negros e negras à sociedade brasileira e possibilitando que os estudantes compreendam que os processos de racismo e discriminação são resultantes históricos da apropriação violenta dos africanos e africanas, da sua força de trabalho, da sua vida. Gera a possibilidade de se trabalhar com diversos temas e analisar diversas fontes, e também a possibilidade de realizar projetos interdisciplinares, que contribuem para que o estudante perceba o conhecimento histórico como algo importante que está vinculado às outras áreas de conhecimento.

A metodologia também pode ser aplicada ao longo de um bimestre ou semestre, não necessitando que seja aplicada todas as semanas de aula, e nem que seja as duas aulas seguidas, o professor pode utilizar apenas uma aula semanal ao invés das duas aulas. A metodologia apresentada também se constitui em exercício de uma docência voltada à formação da cidadania e pelo respeito à diversidade étnica e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 163-174.

\_\_\_\_\_. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, vol. 18, nº 36, 1998, p. 103-114.

AFREKA. **Adinkra**: um dicionário de valores na arte dos carimbos. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/adinkra-um-dicionario-de-valores-na-arte-dos-carimbos/> Acesso em 20 de agosto de 2019.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p.155-202.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadora: um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. Versão e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. In: \_\_\_\_\_ **História & Ensino**. Londrina, v.13, p.91-106, set. 2007.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p.113-125;

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, Marcelo (org.) **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 263-281.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: \_\_\_\_\_ **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIEDY)/ Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARGAS, Diego. Como é a mitologia iorubá? In: **Mundo Estranho**. Disponível em: <[https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/?fbclid=IwAR3631YWIpfpUW0ElqAL3ugs\\_zOG4TI4Ey8fzEmyRobx9VzDrFusMQtRpQ4](https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-a-mitologia-ioruba/?fbclid=IwAR3631YWIpfpUW0ElqAL3ugs_zOG4TI4Ey8fzEmyRobx9VzDrFusMQtRpQ4)> . Acesso em 20 de agosto de 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Massani. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.** In: Revista Brasileira de História, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 193-222.

\_\_\_\_\_. **Pátria, civilização e trabalho.** O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>, acesso em 10 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645**, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm), acesso em 10 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.415**, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)> acesso em 10 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). Adinkras, um tecido repleto de simbologias. In: \_\_\_\_\_ **Saberes e fazeres** V3: modo de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura)

BURKE, Peter. **A escrita da história.** São Paulo: Unesp, 1992.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016, p. 86 – 92.

CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). **O Ensino de História em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CARVALHO, Alan. **A representação das virtudes na mitologia iorubá**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/religiao/a-representacao-das-virtudes-na-mitologia-ioruba.htm>> acesso em 20 de agosto de 2019.

CARVALHO, Joaquim Ramos de; PENICHEIRO, Felipe Miguel. “Jogos de Computador” no Ensino da História. In: \_\_\_\_ **Videojogos**. ISBN: 978-972-789-299-0\_2009.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. / Eliane Fátima Boa Morte do Carmo – Salvador: Artegraf, 2016. p.57-63.

CEAPE. **Brincando e experimentando: do lúdico para as práticas de aprendizagem**. Centro Especializado de Aprendizagem e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Cuiabá: Defanti Editora, 2015.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1954.

COSTA, Cândida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CULTURA AFRICANA. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/Alvarenga-48/instrumentos-musicais-africanos>>, acesso em 25 de agosto de 2019.

CURTIN, P.D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. 2 ed.Rev. Brasília: UNESCO, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAGNE, P. As estruturas políticas, econômicas e sociais africanas durante o período considerado. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010.

DYBAX, Vanessa. **Cultura africana por meio dos símbolos gráficos adinkra**. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_arte\\_unespar-curitibai\\_vanessadybaxcortes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_arte_unespar-curitibai_vanessadybaxcortes.pdf)>, acesso em 25 de agosto de 2019.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? In: História Hoje. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historiahoje/voI3n7/maria.htm> >

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.47-71.

\_\_\_\_\_. Vida e morte do brincar. In: **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, n.2, p. 63-71, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: \_\_\_\_ **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 37 – 71.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação brasileira. In: \_\_\_\_ **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2000, p. 17-48.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.87-112.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos; os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p.9-18.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARAES, Selva. (org.) **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não**. Histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GRUPO NZINGA. **Música afro-brasileira**. Disponível em: <[http://nzinga.org.br/pt-br/Musica\\_afro-brasileira](http://nzinga.org.br/pt-br/Musica_afro-brasileira),> acesso em 25 de agosto de 2019

HANNA, Boubou; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed). **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. 2 ed.Rev. Brasília: UNESCO, 2010.

HARRIS, J.E. A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo. In: OGOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

- LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. Curitiba: Appris, 2018.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- MALOWIST, M. A luta pelo comércio internacional e suas implicações para a África. In: ODOT, Bethwell Allan (Ed.). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. (org.). **Repensando a história**. São Paulo/ANPUH: Marco Zero, 1984.
- MARTIARENA, Maria Augusta; CORSETTI, Berenice. Cidadania e civismo na revista brasileira de estudos pedagógicos no período de influência de Anísio Teixeira (1952/1971). In: LOPE, Ivone Goulart. (org.). **História da educação no Brasil** : desafios e perspectivas. Curitiba, PR : Atena Editora, 2016.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualizando a abordagem historiográfica. **História Unisinos**. São Leopoldo, vol. 15, nº 1, janeiro/abril de 2011.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- MELHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da História Oral**. 4 edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele.(org.) **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 143-162.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do (org.). **Patrimônio cultural, território e identidades**. Florianópolis: Atilênde, 2012.
- OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; ALVES, Alexandre. Ligamundo: História, 5º ano: ensino fundamental; anos iniciais. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura)

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil.** 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a História).

REIS, José Carlos. **Entre a Filosofia e a Ciência.** São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, David William Aparecido. Da escravidão à liberdade: irmandades negras paulistanas antes e depois da abolição. In: FELINTO, Renata. (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais.** Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

RIMOLDI, Andressa; ANDRADE, Denize; BOLZAN, Ourora. O lúdico na aprendizagem da educação infantil. **Revista Conversatio.** Xaxim-SC. V. 1, nº 2, Jul/Dez, 2016, p.373 – 389.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. In: **Revista Trilhas da História.** Três Lagoas, v.7, nº13 jul-dez, 2017, p.3-22.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). **O Ensino de História em questão: Cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. In: **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001, p.127-164.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no fundo do porão.** 1835. Disponível em: <<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=28&evento=1>>, acesso em 19 de agosto de 2019.

SANJAUME, Núria Guzmán. **Neuroeducação e jogos de mesa.** São Paulo: Devir, 2016.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O estado novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? In: **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n.32, p.65-84, dez.2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo.** Jundiá, Paco: Editorial, 2014.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p.19-34.

- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Organizadores) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p.35-46.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História de Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, 2012, p. 73-91.
- SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo: Educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulus, 2014.
- SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Esfera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2015.
- SOLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem**. Trad. Sally Titelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- TONEIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação, ou a gamificação da educação?** São Paulo: Bookess, 2017.
- VASCONCELOS, E. Uma breve história dos jogos de tabuleiro. **Pipoca e Nanquim**, [S.l.], 14 jan. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/4NXdfy>>. Acesso em: 06 maio 2018.
- VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de história**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

## ANEXO 1

### Jogos de tabuleiro

O Jogo de Tabuleiro é uma categoria de jogos, onde se utiliza uma superfície para jogar, utilizando recursos físicos.

#### · Espaço

Em jogos de tabuleiro, o espaço corresponde ao tabuleiro em si. O caminho a ser percorrido deve ter um bom design, conivente com o seu background; mas, antes de tudo, ele deve ser claro: ele deve indicar onde o jogador está, de onde ele veio e, por vezes, para onde ele deve ir para completar sua partida. Os três Design Tricks que listamos para o aspecto são: Progressão, Exploração e Combate.

#### Atores

Essenciais para dar vida aos jogos, os atores são as peças que podem parecer, em um primeiro momento, que servem apenas para marcar geograficamente o YAH (you Are Here) do jogador, mas acabam indicando o progresso da partida e, sobretudo, quem está ganhando ou perdendo. Comumente, essas peças são chamadas de peões (aliado à ideia cultural de uma pessoa que “serve” a alguém), mas a comunidade de jogos de tabuleiro moderno condicionou chamar essas peças de Meeples (uma junção da frase em inglês My People). No entanto essas peças são por vezes uma verdadeira representação do jogador, uma personificação dele, seu avatar, e não necessariamente um serviçal. São essenciais para uma Quest e não existe jogo sem atores; pois, como disse certa vez o grego Aristóteles “Sem atores, simplesmente não existe narrativa.” Os três design Tricks que listamos para o aspecto são: Marcadores, Personagens e Customizáveis.

#### Itens

Os itens são instrumentos palpáveis para o jogador conseguir conquistar seus objetivos dentro do jogo. Os três design Tricks que listamos para o aspecto são: PowerUps, Inventário e Status.

#### Desafios

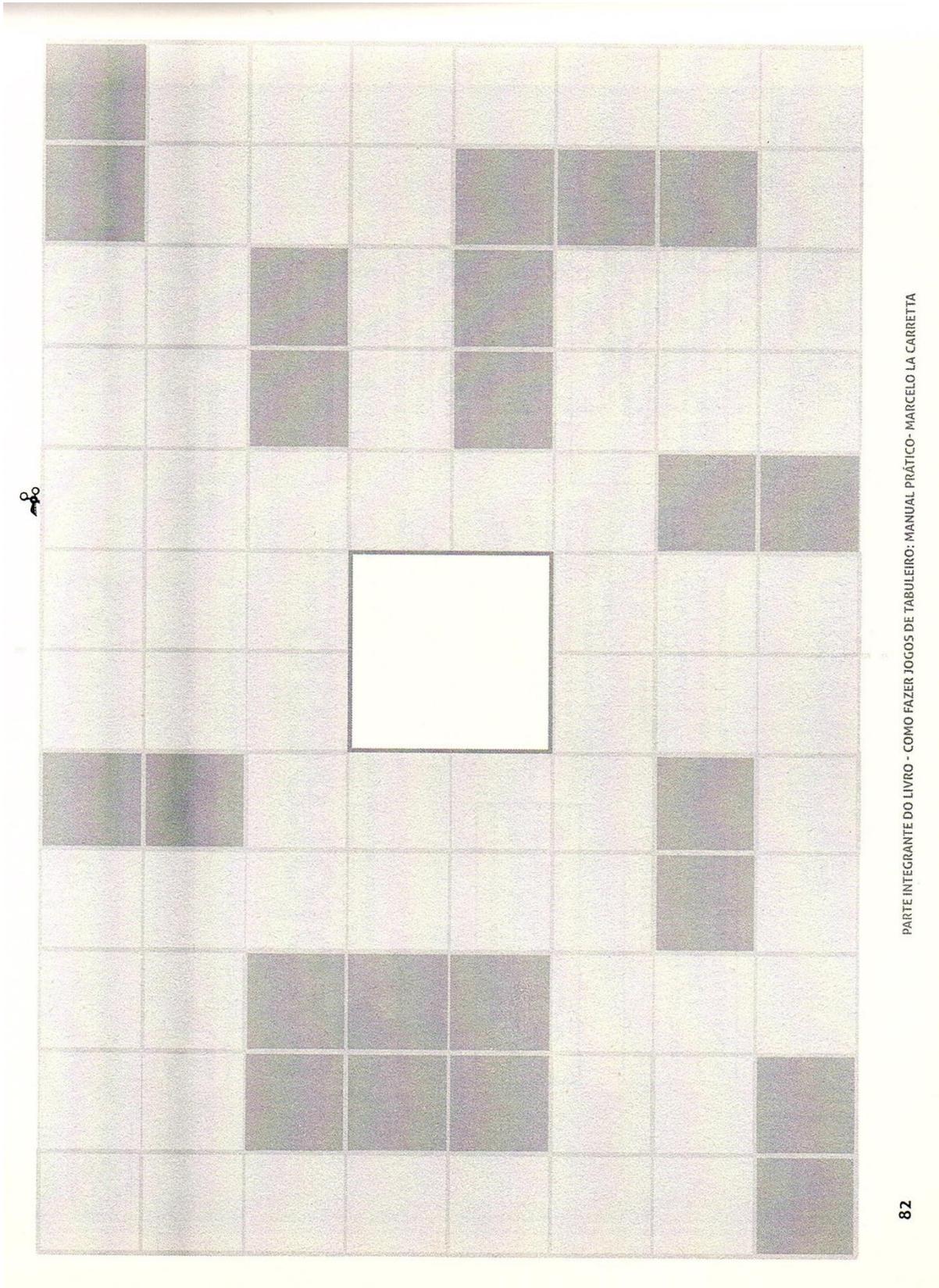
Sem objetivo, o que eu faço no jogo? O que devo fazer para viver a história a ser contada? Equivalente à teoria do conflito presente na construção de uma narrativa linear (como diria Aristóteles, sem conflito não temos história a ser contada), reside aqui a grande diferença que separa jogos de outros sistemas interativos: simulação X desafio.

Os três design Tricks que listamos para o aspecto são: Kill (Eliminar algo para poder avançar), Coop (Cooperação) e Fedex (Carregar algo)

LA CARRETTA, Marcelo. Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático. Curitiba: Appris, 2018.

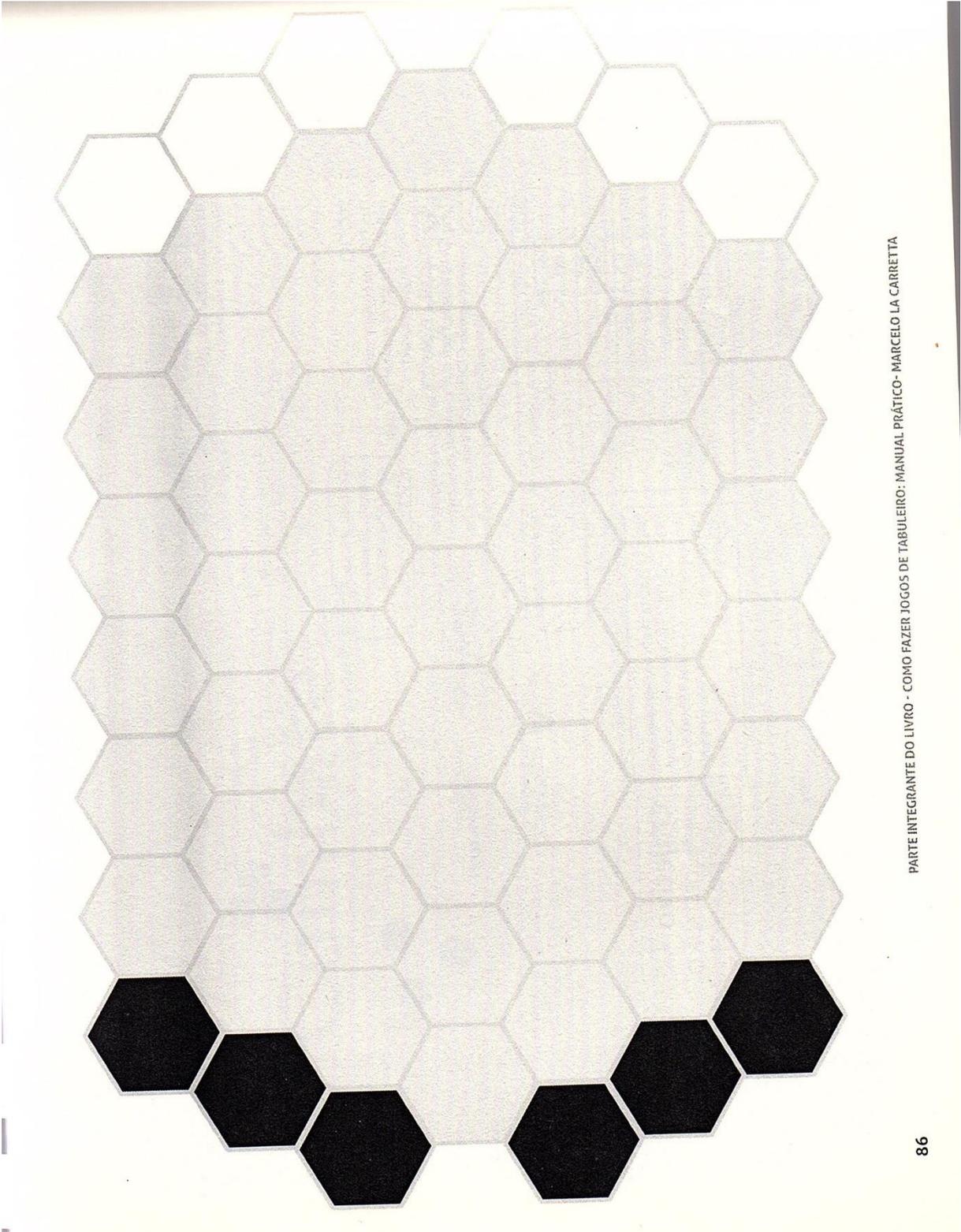
## ANEXO 2

Tipos de tabuleiro



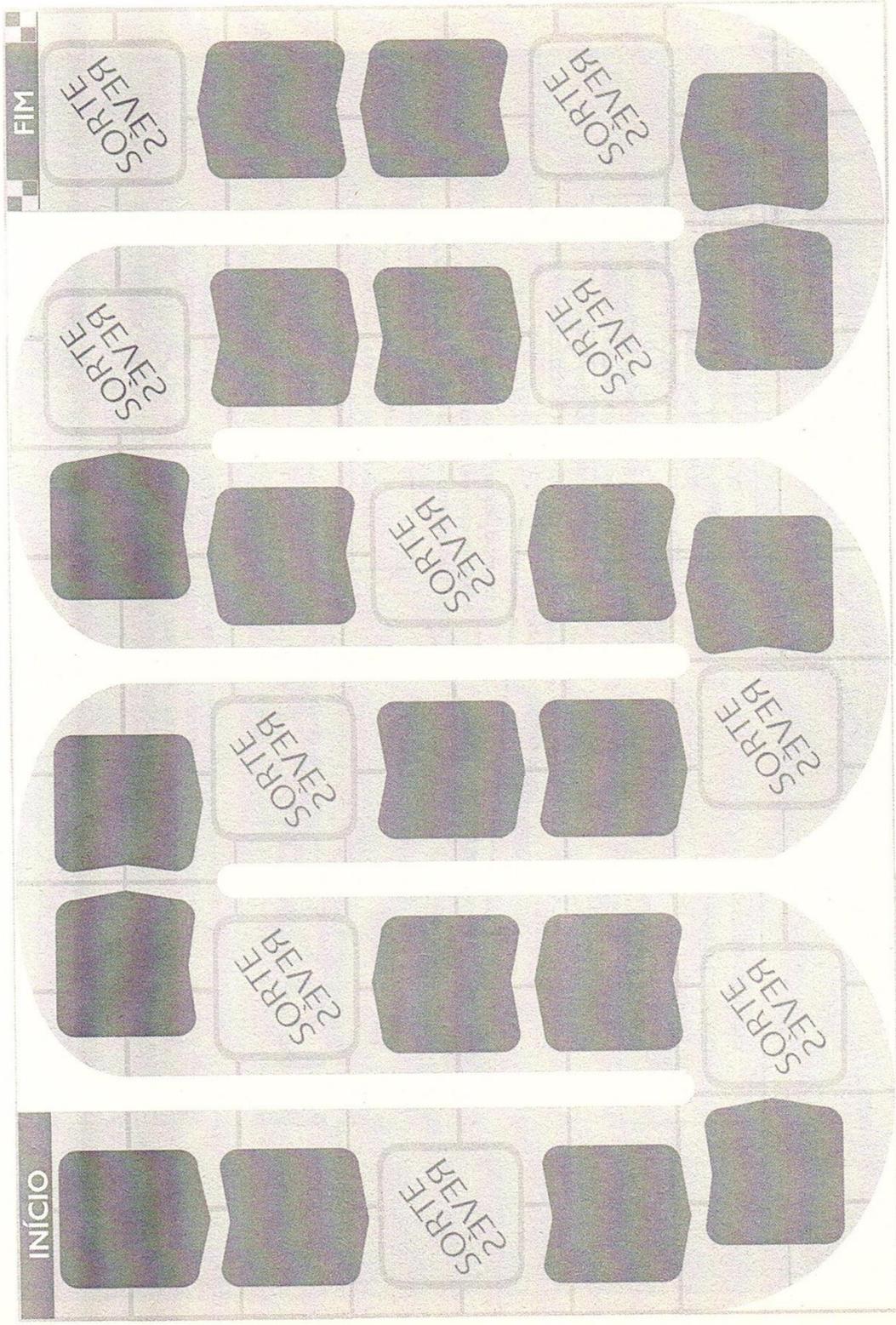
PARTE INTEGRANTE DO LIVRO - COMO FAZER JOGOS DE TABULEIRO: MANUAL PRÁTICO - MARCELO LA CARRETTA

Exploração



PARTE INTEGRANTE DO LIVRO - COMO FAZER JOGOS DE TABULEIRO: MANUAL PRÁTICO- MARCELO LA CARRETTA

Combate



Progressão