



PROFHISTÓRIA

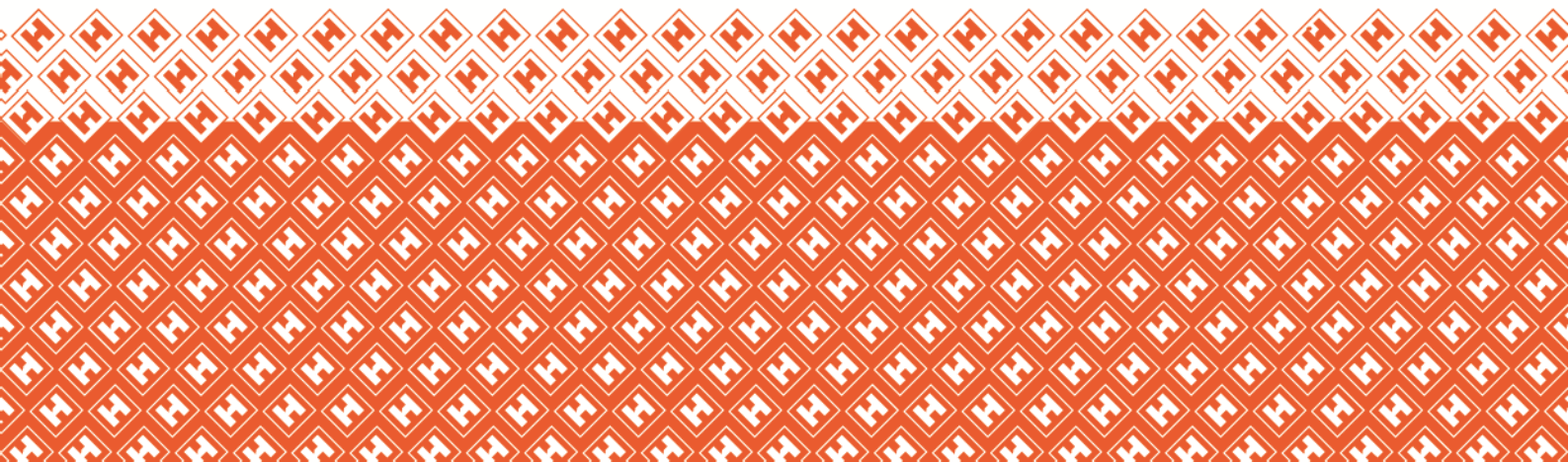
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JORCIANE MOREIRA DE CAMPOS

**Jogos de *Boardgames* e *RPG* na Didática
da História e sua relação com a África**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

UFMT
NOVEMBRO /2022





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JORCIANE MOREIRA DE CAMPOS

Jogos de *Boardgames* e *RPG* na Didática da História e sua relação com a África

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Bruno Pinheiro Rodrigues

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

CUIABÁ-MT

2022



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C198j CAMPOS, JORCIANE MOREIRA.
Jogos de Boardgames e RPG na Didática da História e sua relação com a África [recurso eletrônico] / JORCIANE MOREIRA CAMPOS. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 150 f., il. color., pdf). -- 2022.
Orientador: Bruno Pinheiro Rodrigues.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.
1. Aprendizagem histórica. 2. Memória e identidade. 3. Cultura visual. 4. Gamificação. 5. Boardgames e RPG. I. Rodrigues, Bruno Pinheiro, orientador. II. 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
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Jogos de *Boardgames* e *RPG* na Didática da História e sua relação com a África

AUTORA: MESTRANDA Jorciane Moreira de Campos

Dissertação defendida e aprovada em 20 de dezembro de 2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Bruno Pinheiro Rodrigues (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutor Marcelo Fronza (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Fernanda Martins da Silva (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

4. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 20/DEZEMBRO/2022.



Documento assinado eletronicamente por ANA MARIA MARQUES, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT, em 20/12/2022, às 20:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Martins da Silva, Usuário Externo, em 21/12/2022, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 21/12/2022, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por BRUNO PINHEIRO RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 21/12/2022, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por JORCIANE MOREIRA DE CAMPOS, Usuário Externo, em 23/01/2023, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



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, informando o código verificador 5398486 e o código CRC 2EDEC3C8.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao ProffHistória que me permitiu fazer o sonhado mestrado. Em segundo lugar as pessoas que acreditaram em mim e na minha ideia de criar o jogo: meu orientador que foi o primeiro a me apoiar, professor doutor Bruno Rodrigues, as minhas amizades e família, que além de acreditarem em mim, me deram aquele empurrão para terminar sempre que pensei em desistir.

Em especial aos amigos que me ajudaram no processo criativo: Ketelem e Bruno, principalmente por me aguentarem com as variações que fui criando ao longo do processo e por me colocar de volta ao mundo dos mortais e não criar um jogo fora de contexto. Agradeço também a minha amiga Joyce que apesar de não participar do processo criativo, me ofereceu um ombro amigo em todo o mestrado.

E agradeço a minha família por compreender minhas ausências nesse período e me apoiar de longe. Minha mãe Maurina que se empolgou junto comigo ao ver o jogo pronto pela primeira vez, e meus irmãos Deolinda e Jonatan por compartilharem o amor por jogos comigo.

Por fim, agradeço aos meus estudantes, que ao longo de minha carreira me ensinaram mais do que ensinei, e me fizeram ter a ideia de criar jogos para ensinar em aula, agradeço mais ainda a turma do 8º ano de 2019 da escola Santa Ewdiges que foram os primeiros estudantes que participaram dos meus jogos e seu entusiasmo me incentivou a continuar criando, e agradeço a turma do 1º ano média do Colégio Poente que participou dessa pesquisa, assim como agradeço as direções dessas escolas, a saudosa diretora Nildes Botelho Ribeiro e ao diretor Carlos Augusto Ribeiro por me apoiarem com os projetos de jogos nas suas escolas.

É hora do duelo! (Yu-Gi-Oh)

RESUMO

Esta pesquisa aborda os jogos na educação histórica, fazendo uma apresentação das categorias de jogos, como jogos de tabuleiros, *boardgames*, jogos eletrônicos e jogos de RPG. Analisando as possibilidades de utilização desses jogos na educação e na confecção de jogos por docentes para serem aplicados em sala de aula. Conta também com relatos de experiências da pesquisadora com jogos criados pela mesma. A presente pesquisa se divide em dois capítulos, sendo o primeiro abordando a temática dos jogos e o segundo das questões ligadas à história africana antes e depois da implementação da lei 10.639/03 que incluiu a História Africana e afro-brasileira nos livros didáticos das escolas, e nos níveis de ensino superior. No segundo capítulo, além de abordar temas ligados à implantação da lei, há uma contextualização sobre racismos e discriminações. E por fim, no mesmo capítulo há uma análise de jogos que foram criados para educação histórica africana ou afro-brasileira ou jogos de origens africanas que são utilizados como forma de lazer/educação no Brasil. A pesquisa se baseia em análises de fontes bibliográficas acadêmicas, histórias em quadrinhos, literatura e a mídia dos jogos, além da pesquisa ação quando da formulação de jogos autorais.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica, Memória e identidade, Cultura visual, Gamificação, *Boardgames* e RPG.

ABSTRACT

This proposal reports about games in an educational historical setting, presenting about game categories, such as boardgames, eletronic games and RPGs, Scrutinizing the possibilities of use of aforementioned games in the education and development of games by educators with the intuition of being employed in a classroom environment. this article also embeds the arguments of a researcher about the games designed by her. the following research is divided in two chapters, the first one addressing game themes and the following one addressing questions linked to african history before and after the implementation of the law number 10.639/03, which includes the african and african brazilian history on didatic books in schools and college. the second chapter, on top of talking about themes linked to the implementation of the previously mentioned law, there is a contextualization regarding racism and discrimination. lastly, on the same chapter there is an exploration of games which are for both leisure and education in Brazil. this research is based in analyses of academic bibliographical sources, comic books, literacy as well as midia related to gaming, taking into account action research as well as the creation of copyright games.

Keywords: *history schooling; memory and identity; visual culture; gamification, Boardgames and RPG.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Jogo Survive, tabuleiro montado	19
Figura 2	Capa do jogo <i>Civilization VI</i>	22
Figura 3	Instruções da caixa do jogo	23
Figura 4	Regras do jogo Guerra Mundial	33
Figura 5	Ficha de personagens	33
Figura 6	Ficha de Personagens do jogo Jaguarete	34
Figura 7	Racismo sem querer...	39
Figura 8	Disciplinas obrigatorias	63
Figura 9	Disciplina Optativas	64
Figura 10	Arte do livro Principe Medroso	67
Figura 11	Capa do volume 1 e descrição de Aya	68
Figura 12	Mapa da África Atlantica/ Reinos e Imperios africanos	70
Figura 13	Modo Professor e Tarefas escritas	73
Figura 14	Informações narradas	73
Figura 15	Instruções para jogar	73
Figura 16	Falas de personagens dentro do jogo/Bau dos tesouros e gamequiz	74
Figura 17	Tarefa na visão de Aluno/jogador	74
Figura 18	Mensagem ao final do jogo	75
Figura 19	Escolha de país/ Instruções de como jogar	76
Figura 20	Exemplo de Missao	77
Figura 21	Jogo Senet	78
Figura 22	Jogo Yoté	79
Figura 23	Tabuleiro do jogo <i>Mancala</i>	79
Figura 24	Mapas colonização africana e asiatica.	82
Figura 25	Arte das cartas.	87
Figura 26	Explicação da arte das cartas.	88
Figura 27	Cartas dos territórios.	95
Figura 28	Mapa Império	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.1 Jogos: definição.	13
1.2 O que são <i>Boardgames</i> /RPG	16
1.2.1 RPG	16
1.2.2 <i>Boardgame</i>	19
1.3 Jogos no ensino de história	25
1.3.1 Benefícios e utilidade dos jogos no ensino	26
1.4 Por que usar jogos em sala de aula? Relatos de experiências pessoais e profissionais	32
CAPÍTULO II – OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA	39
2.1 Histórico do ensino de história afro-brasileira até a lei 10.639/03	44
2.1.1 Contexto histórico da escravização e pós-escravização	44
2.1.2 A educação de negros	52
2.1.3 Preconceitos e representatividades	55
2.1.4 Cotas e leis.	64
2.2 Diferentes iniciativas pós- lei 10.639/03	67
2.2.1 A visão do negro na Literatura	68
2.2.2 Períodos para estudo da África	72
2.3 Jogos que abordam a história da África e afro-brasileiros	75
2.3.1 O Levante dos Malês	76
2.3.2 Império da África 2027	79
2.3.3 Jogos Africanos: <i>Senet, Yoté e Mancala</i>	81
CAPÍTULO III- AKOFENA: O JOGO E O PROCESSO CRIATIVO	85
3.1 O jogo: Ideias iniciais	86
3.2 Processo criativo: Ideias finais	90
3.2.1 Construção das artes de cartas e mapas	99
3.2.2 Aplicação do jogo e questionários prévios e finais	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO 1: MANUAL DO JOGO	
ANEXO 2: PERSONAGENS DO JOGO	
ANEXO 3: TERRITÓRIOS DO JOGO	
ANEXO 4: EFEITOS DO JOGO	
ANEXO 5: DINHEIRO DO JOGO	
ANEXO 6: MAPA DO JOGO	

INTRODUÇÃO

Na atualidade muitas são as estratégias debatidas para o ensino e aprendizagem da história da África no Brasil, sendo um dos campos em pauta atualmente nas áreas de educação, assim como na Educação Histórica.

A pesquisa que segue é resultado de um estudo sobre o potencial do ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira através dos jogos, ou conceito de gamificação. Entre as várias pesquisas que foram feitas desde a implantação da lei 10.639/03 sobre História da África e Afrodescendentes, essa presente pesquisa traz o diferencial de abordar a história junto aos jogos, ou ao chamado conceito de gamificação, sendo esse conceito questionado, pois não foi analisado um jogo industrial ou educacional, mas um jogo criado pela presente pesquisadora que dá ao jogador (o estudante) a oportunidade de vivenciar a História como personagem, usando princípios da pesquisa ação e conceitos de didática de Jörn Rüsen.

Quanto aos outros conceitos, a pesquisa usa a Cognição Histórica Situada de Maria Auxiliadora Schmidt (2011) esta aborda o ensino de história através do estudante como sujeito histórico. É com base nessa abordagem que esse jogo foi criado, utilizando as ferramentas e jogabilidades do *RPG* e do *BoardGame*, fazendo o jogador ser o personagem, tendo contato com personalidades históricas do contexto africano, além de vivenciar períodos, reinos e situações históricas factuais.

Nos capítulos da dissertação faço uma análise da importância dos jogos na Didática da História, bem como apresento os tipos de jogos de tabuleiros (os chamados *BoardGames*), que considero serem mais apropriados para a aprendizagem histórica. Igualmente, trato dos *RPG's*, formato de jogo que é mais comumente utilizado pelos professores nas áreas de educação. O formato do *RPG* permite ao professor como jogador mestre, criar a narrativa e os personagens como fichas de jogadores, não limitando a quantidade de jogadores tanto quando os *Boardgames*, mas em geral jogos de *RPG* exigem um tempo maior de duração e uma pesquisa dos jogadores (ou do mestre) sobre os personagens a serem jogados. Por esse motivo não utilizo somente esse formato de jogo, além de que as regras para jogar um *RPG* em geral são mais complexas para uma turma que terá um primeiro contato com o jogo. Já nos casos dos *Boardgames*, pode-se aprender a jogar enquanto se inicia o jogo, e tem uma duração de tempo menor, assim como menos jogadores. Todavia, ao unir as duas modalidades *RPG*

e *Boardgames*, pode-se criar um jogo com duração de tempo acessível em uma ou duas aulas de História (pode-se durar 2 horas ou 4 horas), e que aumente a quantidade de jogadores, sendo a turma toda jogando junta, ou separada em 2 grupos jogando e o professor como mestre para os dois grupos. Como há um capítulo sobre o jogo, falarei mais sobre o jogo em si nesse item.

No capítulo 1, intitulado “Os jogos no ensino de história”, explico sobre o conceito de gamificação, e faço uma apresentação do que é o *RPG* e o *Boardgame*, assim como suas origens e variações. Além disso, abordo os jogos que foram criados e utilizados em sala pela presente pesquisadora, como Guerra Mundial¹, Colonização na América e Banco Renascentista. Esses jogos criados são utilizados em prática docente desde 2018, por motivos diversos como: interesse da própria criadora em jogos, utilizar em sala de aula de metodologias de simulação e até mesmo, perceber que os estudantes participariam mais das aulas e compreenderiam melhor o conteúdo dessa forma.

Enquanto, no capítulo 2, “Os jogos e o ensino de história da África e afro-brasileira”, trato de temas como históricos do ensino de história afro-brasileira até a lei 10.639/03 e depois da criação da lei, assim como conceitos de representatividade, pluralidade cultural, periodização da História da África e do Brasil, racismos e movimentos negros no Brasil, além de analisar os jogos que abordam a história da África e afro-brasileiros voltados para a educação ou não. Assim, ao final desses dois capítulos temos a base que deu origem a criação do jogo, sem essa pesquisa e gama de mídias, não seria possível a confecção do jogo.

No capítulo 3 apresento o processo de criação do jogo, assim como as regras para jogá-lo, e a análise dos dados do Instrumento Investigativo Prévio e Final, após ter aplicado o jogo em uma turma de Ensino Médio. O jogo de nome *Akofena*, utiliza como base um tabuleiro com o mapa do continente africano e os reinos e impérios da África Antiga, os personagens são os reis e rainhas selecionados para o jogo. O jogo utiliza como fonte de inspiração os símbolos *adinkras* e a mitologia africana focada no deus *Ananse*, esses itens fazem parte da arte das cartas e do mapa, podendo ser visualizadas nos anexos dessa pesquisa, no espaço do produto.

Quando ao jogo, os jogadores, em média 5-6 pessoas, deve iniciar com base em sorteio de personagem e territórios, e ao longo do jogo deverá adquirir mais pontos para

¹ São os nomes dos jogos criados e aplicados pela presente pesquisadora, eles serão abordados com mais detalhes no capítulo 1.

ganhar o jogo. Mas apesar do jogo durar somente 5 rodadas (média de 30 minutos), em cada rodada há efeitos a serem considerados, objetivos individuais a serem alcançados, ter e manter mais territórios e soldados, fazer alianças e entrar em batalhas (utilizando a sorte dos dados para as batalhas). Assim terá mais pontos ao final, pela quantidade de itens obtidos e mantidos durante o jogo.

Quanto a arte do jogo, esta faz parte de pesquisa e habilidades da pesquisadora e o artista Macario, que ao longo de várias versões, chegamos a versão final do jogo, não sem motivo, possui uma estética marcante. Quanto a impressão, o jogo pode ser impresso e plastificado para ser utilizado em sala de aula de História ou Geografia, pois também tem que se considerar as movimentações nos relevos durante o jogo, no manual em anexo há as configurações recomendadas para a impressão do jogo.

Ainda no capítulo 3, há a análise, após aplicação do jogo em turma do 1º ano médio, dos conhecimentos prévios dos estudantes, assim como os conhecimentos adquiridos após o jogo. Nessa aplicação e análise, foi possível identificar correções no jogo para a versão final dessa pesquisa, além de críticas entusiásticas sobre a duração do jogo, pedindo para jogar por mais tempo. Foi uma grata experiência a criação e aplicação desse produto.

Por fim, saliento que esta pesquisa foi realizada junto ao Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da UFRJ, na unidade UFMT. Espero que ela contribua com os desafios propostos pela lei 10.639/2003, e proporcione aos educadores do Brasil novas metodologias e contribua na área da Educação Histórica.

CAPÍTULO I – OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste presente capítulo abordarei sobre os conceitos e tipologias de jogos e gamificação. Assim como relatos de criação e aplicação de jogos de minha autoria como *Guerra Mundial*², *Colonização na América* e *Banco Renascentista*.

1.1 Jogos: definição.

Quando falamos de jogos e jogos educativos, há divergências nos termos e definições. Aos jovens jogadores, me refiro aqui aos estudantes, há uma certa relutância em jogar jogos educativos por espontânea vontade, que não seja em sala de aula, orientado e “obrigado” pelo professor. Considerando que vários pesquisadores se debruçam em definir o que é jogo, como a palavra é definida ao longo do tempo, e pelas diversas culturas, não desmerecendo o trabalho desses pesquisadores, não tenho por objetivo definir o que é jogo, assim como não tenho por intenção criar um jogo educativo, que só seja interessante jogar em sala de aula, por obrigação. No entanto, não podemos deixar de lado algumas definições que foram apresentadas e nas quais me identifico.

Tânia Ramos Fortuna (2018, p. 48) no artigo “*Brincar é aprender*” faz várias explicações sobre a definição de jogos, jogar e brincar, como:

características como liberdade, gratuidade e imprevisibilidade que distinguem essa atividade de outras, consideradas não-jogo. Portanto, para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se.

Nesse sentido, Fortuna (2018) distingue bem a questão de jogos didáticos e jogos de diversão mencionado anteriormente. Os jogos, sejam eles de celular, computador, consoles ou de tabuleiros, podem ser jogados entre os jovens, sozinhos, em duplas ou grupos, como forma de lazer. Enquanto os didáticos são vistos como forma de dever, usados em sala de aula.

Durante a pandemia, vi o surgimento de vários projetos de “gamificação” entre professores de diversas áreas. Esse termo já existia antes da pandemia atual, mas foi mais disseminado nesse período. Vejamos a definição:

A aprendizagem baseada em jogos ou Gamificação (*Game based learning*) é uma exploração do uso do jogo para alcançar resultados de

² São os nomes dos jogos criados e aplicados pela presente pesquisadora, eles serão abordados com mais detalhes no capítulo 1.

aprendizagem necessários (KIM et al., 2009) e descreve uma situação em que o conteúdo do jogo irá otimizar o desenvolvimento de competências (QIAN; CLARK, 2016 apud FUZETO, CARIZIO E QUIARATO, 2019, p. 170)

Assim, “gamificação” é o termo politicamente correto aos jogos que citei anteriormente de “didáticos”. Apesar de vários serem projetos e jogos interessantes, alguns criados por grupos de pesquisas de universidades, outros para empresas, não fugiam da regra de serem didáticos, ou seja, será que esses estudantes jogariam esses jogos se não fosse porque o professor passou? Evidentemente que os jovens muitas vezes preferem um jogo em sala de aula do que uma aula clássica/padrão, e a gamificação auxilia muito em traçar metas e objetivos aos jogos que são muito importantes em um planejamento de aula (e de jogo didático). E justamente por esse motivo que reluto em utilizar o termo gamificação nos jogos já criados e que estarei confeccionando para a pesquisa.

Enquanto, Evandro Rodrigues Dos Santos na dissertação “*BoardGames Como Atividades Experimentais no Aprendizado de Análise Combinatória e Raciocínio Lógico*” define os jogos como:

Conceituar o jogo é uma tarefa bastante difícil e imprecisa. Uma das formas de entendê-lo é analisar suas características mais marcantes, como regras, tempo e espaço em que se realiza o jogo. Assim, neste trabalho, um jogo será entendido como uma atividade que utiliza de premissas bem definidas em que por meio de ações sequenciadas se busca atingir um objetivo. (DOS SANTOS, 2018, p. 18)

Dos Santos define os jogos de forma mais abrangente, e ao mesmo tempo, próximo ao dos gamificados mencionados anteriormente. Todo jogo precisa ter um objetivo e regras para ser jogado, podendo ser um jogo para objetivos de diversão, ou para objetivos de estudos. O autor ainda define algumas regras para caracterizar um jogo como:

- o jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividade que os estudantes realizam juntos;
- o jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, ao final haverá um vencedor;
- o jogo deverá permitir que os estudantes assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas, e observar que um jogo não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere seguindo-as e aceitando suas consequências;
- o jogo deve ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada, isto é, cada jogador precisa

perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo e que sua violação representa uma falta; havendo o desejo de fazer alterações, isso deve ser discutido com todo o grupo e, no caso de concordância geral, podem ser impostas ao jogo, daí por diante;
 - no jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores. (Smole *et al.*, 2008 apud DOS SANTOS, 2018, p. 19)

O termo que mais se adequa ao sentido dessa pesquisa é o *Ludus*, que Fortuna (2018, p. 50) define como: “O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas;”

Então como defino o que é o jogo? Jogos são compostos, como diz Dos Santos (2018), de competições ou trabalhos cooperativos, com regras e objetivos, mas que não perdem o sentido de recreação.

No livro *Homo Ludens*, Johan Huizinga explica sobre o ser humano como um ser ligado aos jogos. O autor também define o que é o jogo, mas mais do que definir, ele busca o que “*a grande maioria, contudo, preocupa-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores.*” (2000, p. 10), ou seja, ele busca demonstrar não a definição de jogo, mas a ligação do ser humano ao jogo.

O principal objetivo dessa pesquisa é um jogo que seja recreativo e instrutivo, para ser jogado em sala de aula, ou em roda com os amigos. Afinal História pode ser divertida tanto para se estudar como para se ensinar.

A todas as "explicações" acima referidas poder-se-ia perfeitamente objetar: "Está tudo muito bem, mas o que há de realmente *divertido* no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol?" A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 10)

Huizinga demonstra em seu livro que o ser humano é ligado aos jogos de formas muito mais complexas. Assim ao ligar os jogos na educação histórica, estudar não seria muito mais ‘divertido’ e emocionante? Nos estudos psicológicos sobre memória e lembranças, o ser humano tem maior propensão a lembrar de acontecimentos que foram

emocionantes em si, assim ao utilizar a midiática dos jogos, torna o aprendizado do estudante, não só ‘mais uma coisa a decorar’, mas uma emoção a ser vivida. O jogo torna-se em si um prazer e alegria, uma diversão.

1.2 O que são *Boardgames*/RPG

Já foram mencionados em vários momentos os jogos e nomes como RPG e *Boardgames*, mas o que são exatamente eles? Como são definidos, e como diferenciar um do outro? Utilizarei os verbetes da “*Enciclopédia: Almanaque de cultura nerd*” (2012) publicada pelos autores Rosana Rios e Luís Flávio Fernandes. O livro consiste em vários verbetes, e estarei pegando emprestado os referentes aos *RPG* e Jogos de Tabuleiro.

1.2.1 RPG

Os RPGs, sigla para Role Playing Games, jogos de interpretação, foram criados em 1974 nos Estados Unidos. O primeiro sistema a surgir foi o *Dungeons and Dragons*, da empresa TSR. Esse sistema foi criado com forte inspiração literária, principalmente do inglês J.R.R. Tolkien, autor da trilogia *O senhor dos anéis*. (RIOS, & FERNANDES, 2012, p. 203)

RPG são, em geral, jogos com narrativas, personagens com fichas e uma história/cenário definido previamente. Como o primeiro foi criado no sistema *D&D* (*Dungeons and Dragons*) onde há rolagem de dados para cada ação e acontecimentos importantes do jogo. Muitos RPG's ainda hoje se utilizam de desse sistema de rolar dados para avanços da história e ações a serem feitas. Por exemplo, em combates, a decisão se dá pelo número que foi tirado nos dados por cada jogador, o que tiver maior número ganha, ou o seu ataque alcança o alvo.

No final da década de 1980 o americano Steve Jackson criou o Gurps – Generic Universal Role Playing System. É um sistema básico, com o qual se pode jogar tanto aventuras medievais como qualquer outra: ficção científica, terror etc. O Gurps se desdobrou em várias modalidades temáticas, como o *gurps fantasy*, magia, *cyberpunk*, viagem no tempo, supers, *illuminati*. Muitos outros sistemas surgiram, com temática mais adulta e métodos de jogo diferentes, como o, Shadowrun, Storyteller (Vampiro, Lobisomem)... A lista é imensa. Existem até RPGs criados no Brasil, como os clássicos Tagmar, de fantÁsia medieval, e o pioneiro Desafio dos Bandeirantes, ambientado num Brasil colonial, com aventuras baseadas em história e folclore

nacionais. (RIOS, & FERNANDES, 2012, p. 203)

Atualmente há inúmeros tipos de jogos de RPG³, incluindo os modelos *online*, ou de jogos que se derivaram de livros/animações/filmes com essa temática em abundância, ou que utilize critérios de jogos em suas narrativas, como exemplo: o *donghua*⁴ chinês *The King Avatar*⁵, que foi criado como livro, derivou um *comic*, a animação e até mesmo uma série de televisão. Outro exemplo seria o anime japonês *Tensei Shitara Slime Datta Ken*, em ambos os personagens vivem suas vidas, mas tem uma relação íntima com jogos, sendo o *Slime* levado ao mundo do jogo, enquanto em *TKA*⁶ o personagem vive no mundo real, mas é mostrado a visão dele jogando em primeira pessoa ao leitor/telespectador. Entre os que pesquisei para utilizar em sala de aula, o jogo de RPG *Jaguarete* (2018) foi um dos mais recomendados, assim como *ODU*. O jogo do *Jaguarete* foi criado pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelos professores da instituição e lançado em formato de livro de regras para outros jogarem como “*um RPG ambientado no universo indígena brasileiro do século XVII*”, o mesmo possui várias narrativas para serem jogadas, fichas de personagens, pontuação a serem distribuídas, entre outros materiais necessários ao mestre da mesa (termo usado para o organizador e narrador do jogo).

O jogo *ODU* criado, e publicado *online*, pelo Felipe Bardo, professor e jogador, como temática da religião africana, onde há as narrativas, regras e nos dois jogos há partes da religião incluídas, como poder de invocar o espírito de animais nos personagens indígenas para lutar em batalhas contra os colonizadores, ou invocar os poderes dos orixás em batalhas. Ambos foram criados com intuito didático, mas podem ser jogados por diversão entre amigos. Além desses que foram encontrados, também recebi de Ketelem Lemos Campos, o livro para mestres do jogo *Weird War II*, sendo um jogo de RPG sobre a Segunda Guerra Mundial, criado para ser jogado por diversão, mas que pode ser utilizado de forma didática, assim como o *Assassin's Scred* que mencionei posteriormente, que é um RPG do modo *online*, ou seja, um *MMORPG*.

³ MMORPG: *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*/ Jogo de representação de papéis online, multijogador em massa.

⁴ *Donghua* é a nomenclatura dada as animações criadas na China, enquanto anime é a animação criada no Japão.

⁵ Coloquei o nome em inglês, que no original em mandarim é *Quan Zhi Gao Shou*, assim como o anime japonês se chama *That Time I Got Reincarnated as a Slime* em inglês, utilizei assim, pois o *donghua* não foi traduzido oficialmente para o Brasil, enquanto o mangá do *Tensei* já foi licenciado no Brasil traduzido, mas o título foi mantido em japonês e não em inglês.

⁶ TKA é a abreviatura para *The King Avatar* que ficou oficial e mais conhecida pelos fãs.

O RPG tradicional é jogado com um coordenador de jogo (mestre, narrador ou *dungeon master*) que dirige a aventura; os outros participantes criam seus personagens a partir do sistema específico de cada jogo e os colocam em ação, criando uma história que se desenrola ao longo da sessão de jogo. Houve também o surgimento de jogos de tabuleiro, com figuras movimentadas pelos jogadores; de cards (cartas ou cartões) colecionáveis que formam *decks* (baralhos) com os quais as pessoas se reúnem para jogar, usando cromos que contêm magias, armas, territórios, seres monstruosos etc.; e não podemos nos esquecer dos livros de aventura solo, também chamados livros-jogos, em que o leitor “joga” com o autor do livro direcionando sua trajetória para vários resultados e finais. (RIOS & FERNANDES, 2012, p. 203)

Aqui chegamos à diferença entre RPG e *Boardgames*. O jogo de RPG precisa sempre de um Mestre, que irá coordenar o jogo (ou mesa como é chamado por ser originalmente um jogo que se jogava em uma mesa rodeado pelos jogadores); o tempo de jogo varia, podendo durar mesmo anos, ou algumas horas, tudo dependendo da narrativa, missão, e habilidades dos jogadores, assim como a quantidade de jogadores. Em RPG pode ser incluído personagens no meio do jogo ou em qualquer momento, dependendo exclusivamente da narrativa do Mestre. Ao se chamar o narrador de Mestre, é no intuito de que ele controla a narrativa, o jogo, podendo dar mais liberdade ou restringir os jogadores para serem encaminhados para vivenciarem uma determinada história. Um dos benefícios do RPG para sala de aula, é sua adaptabilidade, o mestre pode ser o professor, que pode criar um jogo de qualquer momento histórico, e os estudantes serem os personagens históricos que viveram os acontecimentos como parte da narrativa.

A diferença entre esses RPG e os *Boardgames*, está no modo de jogo, ou, por assim dizer, em fazer uso de um tabuleiro. Os *Boardgames* são uma derivação do RPG: geralmente no RPG, se usam as fichas de personagens para calcular as habilidades e pontos, podendo ser pausado o jogo e continuar em outro dia. Existe a possibilidade de se jogar RPG via *online*, com vários sites oferecendo ferramentas para os jogos, como fichas *online*, dados *online*, e as narrativas são salvas em forma de registros de textos para serem continuados em outro momento marcado pela equipe, inclusive com inclusão de mapas onde os personagens andam e vão descobrindo novas áreas do mapa, só dependendo do mestre o *designer* do jogo e do mapa. Já o *Boardgame* pode ser jogado em menos tempo que o RPG (na maioria dos casos, mas há *Boardgames* de tempos extensos de jogo também, assim como RPG de poucas horas de jogos), mas em

geral ao usar tabuleiros e *cards* se derivam outros jogos que não mais são nomeados como RPG, e sim como *Boardgames* (para tabuleiros) e *Cardgames*⁷(para os que utilizam cartas/cards).

Não é impossível um jogo ter características das três modalidades, sendo mais complexos e possuindo mais regras. Um dos exemplos mais famosos de *Cardgames* e *Boardgames* seria o jogo *WAR*, que possui um tabuleiro onde os personagens se movem, realizam ações, e os *cards*, são peças importantes no jogo, como habilidades, efeitos e até mesmo penalidades.

1.2.2 Boardgame

Para os *Boardgames* utilizei o verbete do livro “*Enciclopédia: Almanaque de cultura nerd*” (2012) e o artigo “*Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não eletrônicos*” (2012) dos André Pereira Leme Lopes e Renato Berlim Fonseca.

Como os *Boardgames* são essencialmente jogos de tabuleiros, mas ao mesmo tempo mais do que simples jogos de tabuleiro como Xadrez, vou iniciar com a definição de jogos de tabuleiro.

Jogos de tabuleiro: Não há nerd que não se deixe fascinar por um ou outro jogo de tabuleiro. Mais que brinquedos, tais jogos são herdeiros de culturas antiquíssimas, nas quais o ato de jogar se constituía em ato sagrado, pois pode descender dos combates rituais e ordálios – julgamentos pelos deuses – em que o derrotado perdia não apenas o jogo, mas também a vida...

Diz-se que os arqueólogos encontraram, em escavações nas ruínas de cidades antigas, em especial na Mesopotâmia, objetos que podem ser os avôs dos atuais jogos de tabuleiros. Alguns jogos, não tão primitivos, originaram-se na China, Índia, Pérsia, Grécia; viajaram de um lugar a outro e foram se transformando até chegar aos dias de hoje. (RIOS & FERNANDES, 2012, p. 136)

Os jogos de tabuleiros não são originalmente feitos para diversão, pois são tão antigos como as antigas civilizações humanas, não importando o continente. Na China encontraram tabuleiros de *Go* (*Baduk* ou *Wei Chi*) há mais de 3 mil anos antes da Era Comum (a.C.) e é um jogo jogado tradicionalmente ainda no tempo presente em boa parte da Ásia, também é conhecido como Xadrez Chines. Mas temos outros jogos:

Há outros jogos de tabuleiro que têm raízes históricas, e que têm divertido nerds desde tempos imemoriais. O Ludo, o Xadrez Chinês, a

⁷ *Cardgames* são jogos utilizando cartas, mas no sentido de cartões pequenos com informações escritas nelas. Utilizei a tradução de cartões pois tem uma melhor coerência do que cartas.

Trilha, o Serpentes e Escadas, Palavras Cruzadas... Talvez o mais popular de todos seja o Xadrez, e há dezenas de outros que também são capazes de estimular a memória, o cálculo, a capacidade estratégica. Muitos podem ser jogados virtualmente, mas nenhum computador substituirá o prazer de jogar com peças que se podem manusear e movimentar numa mesa de jogo. (RIOS & FERNANDES, 2012, p. 136)

Então quando se fala de jogos de tabuleiro, não se refere as regras e peças, mas sim **onde** é jogado o jogo, ou seja, na base, geralmente, quadrangular, onde ele acontece. Seja ele quadriculado, ou não, o importante é o local do jogo. Já *Boardgames*, utilizam de tabuleiros, mas em grande parte, não são mais simples tabuleiros, como dos jogos mencionados acima. Outro ponto importante é a origem desses jogos, que em sua maioria são mais do que centenários, e também eram utilizados como forma de ensino:

Desde a antiguidade os jogos têm sido usados para a educação das elites. No oriente, o GO (conhecido na China como *Wéiqí* e na Coreia como *Baduk*, que literalmente significa ‘jogo de cercar’), teve importante papel no desenvolvimento intelectual da aristocracia chinesa. Halter [2006] sugere que há fortes evidências de que o jogo era usado na preparação de líderes militares chineses e que várias de suas regras foram baseadas em táticas militares reais. [...] O exemplo mais tradicional da relação entre treinamento militar e jogos é o xadrez. Ele e seus predecessores (o indiano *Chaturanga* e o persa *Shatranj*) parecem ter sido usados como meio de ensino de estratégia, mas também como ferramentas para o desenvolvimento de estratégias militares e, até mesmo, como substituto ritualizado de conflitos reais [Halter 2006]. (LEME LOPES & FONSECA, 2012, p. 174)

Os jogos de tabuleiro modernos são ligados a Revolução Industrial, por terem se popularizado e virado produto de lazer entre as famílias:

Com a industrialização – e a consequente diminuição do custo de sua fabricação – esses soldados espalharam-se pela nascente burguesia e, no fim do século XIX, recriar batalhas em miniatura era um dos passatempos favoritos da elite britânica. Na mesma época, as regras para a recriação dessas batalhas migraram das escolas militares prussianas para a sociedade civil e os primeiros *wargames* comerciais apareceram nas lojas. A primeira e a segunda guerra mundiais viram um grande aumento no número de títulos disponíveis, mas foi apenas na década de 1950 que a primeira empresa completamente dedicada à produção desses jogos foi criada: a americana Avalon Hill [Deterding 2010]. (LEME LOPES & FONSECA, 2012, p. 174)

Quando se fala em *wargames*, são todos os jogos que tenham por história lutas entre reinos, nações, impérios, não sendo necessário ser de tabuleiro, podendo ser RPG

ou os jogos *online* em sua abrangência. Esse termo é a categoria do jogo, e não o tipo em si. Há por exemplo essa categoria nos *Boardgames*, que surgiram recentemente, no pós-Guerras Mundiais como forma de lazer, mas também vivenciar situações.

(Board games) Pode-se entender que os jogos de tabuleiro é uma proposta de entretenimento que se utiliza de um tabuleiro (que significa quadro ou tábula) ou mesa associados a elementos como dados, cartas fichas ou peças e seguem regras e instruções pré-determinadas pelas quais os jogadores buscam atingir seus objetivos. Nele as peças, cartas, fichas ou dados são movimentadas, colocadas ou retiradas dependendo da forma e das regras determinadas em sua formulação. (DOS SANTOS, 2018, p. 24)

Assim, *Boardgames*, são em essência, uma mescla de jogos de tabuleiros antigos, com as histórias dos RPG. Por exemplo, no jogo *Survive*⁸, o tabuleiro vem desmontado, e os jogadores iniciam o jogo ao montar o tabuleiro, abrindo o mapa/tabuleiro, colocando as peças da ilha de forma aleatórias (já que essas peças determinam o andamento e final do jogo) e então selecionando onde colocar seus personagens, e só após todo o tabuleiro montado, como podem ver na FIGURA 1, é que é dado início ao jogo em si. Pode-se ver com esse exemplo, que os *Boardgames* são mais do que simples jogos de tabuleiros: possuem a narrativa e regras de jogos que os RPG usam, há peças e/ou *cards*, além de dados, assim como um tabuleiro, e ao jogar vive-se dentro do jogo, ou seja, o jogador passa a ser um personagem do jogo.

Figura 1 - Jogo *Survive*, tabuleiro montado



Fonte: Pub TableGames⁹

Esse tipo de jogo, além de ser um misto de tabuleiros e RPG, também possui

⁸ O jogo consiste em “salvar” o máximo de pessoas possíveis da ilha que está sendo destruída por uma erupção vulcânica. A cada rodada, o jogador pode mover as peças de pessoas para os barcos e levar os barcos até os continentes nos 4 lados do tabuleiro. Mas a cada rodada, são retiradas partes da ilha e ao virá-la terá uma ação, sendo possível invocar barcos, ajuda ou monstros marinhos que podem comer os navegantes próximos, e uma das peças é a erupção do vulcão, quando ela surge/é virada, o jogo termina e faz-se a contagem de sobreviventes, ganha quem tiver mais sobreviventes da sua cor escolhida ao iniciar o jogo.

⁹ Pub TableGames. **Survive: Fuga de Atlântida!** Disponível em: < <https://tablegames.com.br/jogo/survive-fuga-de-atlantida/> >

categorias, uma informação importante ao adquirir ou criar um *Boardgame*:

Pode ser dividido em categorias que envolvem caminhada (como o jogo real de Ur e o *senet*, os mais antigos) e o gamão; guerra (como xadrez e damas); posição (como trilha); o *mancala*, os jogos de dados e os de dominó. [...] Entre os jogos de tabuleiro, existem os que dependem do fator estratégia e raciocínio, como a dama e o xadrez; os que dependem de sorte; e os mistos que associam sorte e estratégia na busca do seu objetivo final[...]. Também entre estes jogos, existem aqueles em que se tenta dominar o adversário, conquistar peças ou de territórios, ou ainda ocupar território e eliminar peças adversárias. (DOS SANTOS, 2018, p. 24)

Entre os *Boardgames* existem inúmeros tipos de jogos, que podem ser jogados entre 1 jogador, ou até 20 pessoas, dependendo exclusivamente das regras do jogo, e há também variações de jogar a mesma partida com mais ou menos pessoas, ou seja, as regras mudam dependendo da quantidade de jogadores. Essas instruções sempre estão presentes no verso da caixa do jogo, desde o tempo previsto (que também variam entre minutos, até horas), a idade recomendada e a quantidade de jogadores.

Há também uma chamada ‘classificação’ de jogos que analisa sua origem ou sua dificuldade em jogabilidade, esses recebem nomes entre os jogadores como *Eurogames* ou *ameritrash*, ou seja, não necessariamente os jogos são de origem europeia ou estadunidense, mas as formas como são jogados é o diferencial. Uma melhor explicação, ao se jogar um jogo onde há violência e competição acirrada entre os jogadores, é considerado o *ameritrash*, e quando há pouca violência, e mais estratégias envolvidas (aqui no sentido de ‘mais civilizados’) é considerado *Eurogame*, pois “O planejamento e a estratégia são as bases dos *eurogames*, é comum que existam poucos elementos imprevisíveis para atrapalhar as ações dos jogadores” (BOTELHO, 2020, p.). Obviamente que com isso, jogos criados nas Américas, África ou locais considerados inferiores, de acordo com a visão eurocêntrica, jogadores tendem a fazer essa distinção dos jogos e os jogos ganham classificação mais baixas ainda entre os círculos de jogadores. Mas sempre há discórdias e no mundo mais globalizado, muitos jogos que são considerados racistas, recebem altas críticas¹⁰.

Em Cuiabá, no Mato Grosso, existem grupos de jogadores que se reúnem para jogar vários tipos de jogos. Entre eles há um dos mais famosos o grupo Chapéu de Mago, que ao reunir os jogadores, apresentavam os jogos (ou os jogadores poderiam

¹⁰ Como o caso do jogo *Scramble for África* em que os jogadores são conquistadores na África colonial. Deixarei nas referências finais, um artigo (DRAPER, 2019) discutindo o caso desse jogo.

escolher na mesa entre os inúmeros jogos disponíveis) e um “mago” ou “duende¹¹” iria até o grupo ensinar como jogar, quando os jogadores aprendem as regras, esse mago/duende iria para outras mesas, ou ficaria disponível para tirar dúvidas, pois mesmo com as regras, a cada jogo jogado poderia haver imprevistos nos jogos.

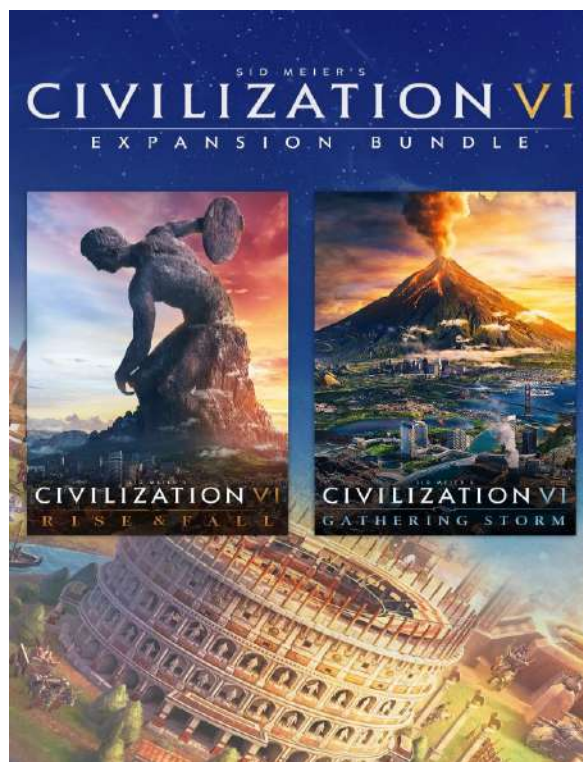
Hoje em dia, existe uma imensa comunidade de jogadores de *boardgames*, como, por exemplo, aquela organizada em torno do sítio eletrônico Board Game Geek (www.boardgamegeek.com), que conta com inúmeros fóruns para troca de mensagens, experiências e estratégias relativas aos jogos de cartas e tabuleiros. No início do ano de 2012, havia quase sessenta mil jogos cadastrados no sítio, publicados por mais de doze mil empresas. (LEME LOPES & FONSECA, 2012, p. 173)

Atualmente existem modalidades de jogos de *Boardgames online*, mas em sua essência esses jogos são de tabuleiros e jogados pessoalmente. Podem ser comprados em qualquer loja que contenham jogos, assim como em lojas especializadas de jogos. A cada dia surgem novas ideias e novos jogos, além de vários serem ideias que surgiram entre comunidades acadêmicas e que podem se tornar um jogo público, precisando ser desenvolvido o gráfico do tabuleiro e das peças que o jogo for requerer, funcionando como uma publicação de um livro de forma particular por uma editora.

Um exemplo de jogo de *Boardgame* que se tornou *online* é o jogo: *Civilization VI* (existem várias versões dele, a que usei como teste foi a versão 4), jogo eletrônico lançado em 2016, pela *Firaxis Games* e pela *2K Games*. Nele é possível acompanhar uma civilização desde o período neolítico até as expansões espaciais, vivenciando os “avanços” tecnológicos e acontecimentos da História, como podem ver na FIGURA 2, alguns cenários de fundo:

¹¹ No grupo há os fundadores, que são os Magos, enquanto os auxiliares que foram chamados, de forma voluntária, eram os duendes, ou seja, os ajudantes dos Magos. A Ketelem que foi mencionada acima, é um dos duendes desse grupo. Tanto os magos como os duendes têm que conhecer as regras dos jogos, que aprendem ao jogar os jogos nos encontros privados do grupo.

Figura 2 - Capa do jogo *Civilization VI*



Fonte: *EpicGames*¹²

O grupo do Chapéu de Mago aceita convites de levar os jogos em escolas, e foram vários os convites que eles receberam, podendo ser acessados nas fotos dos eventos/encontros nas páginas das redes sociais destes que registrou mais de 60¹³ encontros em aproximadamente 2 anos de existência do grupo.

Por que escolas tiveram interesse nesses jogos? Quando falamos anteriormente no uso dos jogos de tabuleiros tradicionais para educação das elites e nobres, apesar de esses jogos serem essencialmente diferentes dos *Boardgames*, não deixam de serem formas de ensino e aprendizado:

Os jogos de tabuleiro oferecem muitos benefícios aos estudantes, estimula e desenvolve importantes habilidades como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promove entre os jogadores o respeito, a paciência, as diferenças existentes entre eles e da sociedade a qual vivemos. (DOS SANTOS, 2018, p. 24)

Um exemplo seria o jogo *Ticket To Ride*, na FIGURA 03, jogo de expansão de trilhos ferroviários, sendo opção de construção entre países, sejam na Europa ou entre

¹² Loja EpicGames. Civilization VI. Disponível em: < <https://www.epicgames.com/store/pt-BR/p/sid-meiers-civilization-vi> >

¹³ Dados retirados das páginas do grupo no facebook: @chapeudemago e Instagram: @chapeu_de_mago.

outras variações. Nesse jogo cada jogador recebe objetivos de construções de ferrovias entre países, sendo esses objetivos secretos, mas podendo utilizar construções de outros jogadores para completar seus próprios objetivos. Assim, o jogador precisa de várias habilidades ao jogar, pois se seu objetivo for descoberto pelos oponentes, esses podem atrapalhar sua missão, mas a construção é visível para todos, então é recomendável construir de forma disfarçada, exigindo planejamento, além de calcular quantas peças possui de trilhos e quantas serão necessárias para terminar o objetivo, assim:

diante de alguns aspectos como a vivência, a experimentação, a criatividade e o raciocínio lógico-dedutivo, pode-se dizer que os jogos de tabuleiro são ferramentas importantes no processo ensino-aprendizagem do aluno na escola e na sociedade. ” (DOS SANTOS, 2018, p. 24)

Por essa razão que o grupo Chapéu de Mago recebe convites de levar os jogos aos estudantes das escolas.

Figura 3 - Instruções da caixa do jogo



Fonte: *MundoGalapagos*¹⁴

1.3 Jogos no ensino de história

¹⁴ Loja Mundo Galapagos. Ticket to Ride. Disponível em: <

<https://www.mundogalapagos.com.br/jogo-de-tabuleiro-ticket-to-ride/produto/TTR001> >

O uso de jogos como metodologia didática não é algo inédito, assim como o uso em diversas disciplinas, principalmente em educação física, matemática, ciências e geografia, mas História não deixa de usar essa metodologia. Assim como uma atividade de História com jogos não deve ser unicamente ligada a História: “Uma boa atividade de ensino de História deve prever um relacionamento com outras disciplinas, não necessariamente todas e não necessariamente o tempo todo.” (SEFFNER, 2018 p. 25), por exemplo, ao utilizar um mapa de localização, sua ligação com a Geografia, ao utilizar dados e cálculos de pontos, soldados, personagens, matemática e assim por diante. Ao criar o jogo *de Banco do Renascimento*, foi feita parceria com a disciplina de matemática, para inserir no jogo a ideia de juros e porcentagem, ligando matemática ao acontecimento histórico do surgimento dos Bancos e ao “pecado” da usura.

Vários são as pesquisas/práticas utilizando jogos famosos para o ensinar de História, como o jogo *Assassin's Creed*¹⁵ que tem inúmeras pesquisas e professores que o utilizam como material didático. Mas como esse é um jogo *online*, não discutirei sobre o mesmo e sim sobre os jogos de tabuleiros e RPG nas aulas de história. Veremos agora algumas pesquisas realizadas utilizando jogos no ensino de História.

No livro “*Jogos e ensino de história*” (2018) organizado pelos professores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira há uma rica coleção de artigos de vários professores e práticas de jogos em História. Do qual já citei uma parte da fala da Tânia Ramos Fortuna do artigo “*Brincar é aprender*” e do professor Fernando Seffner do artigo “*Aprender e ensinar história: como jogar com isso?*” Veremos agora com mais detalhes esses e outros autores.

1.3.1 Benefícios e utilidade dos jogos no ensino

Quando se fala em jogos na educação, há várias reações, desde os estudantes, como os pais/responsáveis, a coordenação/direção e colegas docentes. É importante levar essas reações e opiniões em conta? Se considerar que a escola é um conjunto formado por todas essas pessoas, há sim de se levar em consideração suas opiniões. Há direções/coordenações que reclamam, pois haverá barulho (querendo ou não, haverá, é um jogo afinal) dando a impressão a estes que o professor “perdeu o controle” da sala, como se uma turma só aprendesse com as aulas padrões e tradicionais, onde só o

15 A série começou com *Assassin's Creed* em 2007 e possui uma grande variedade de versões e períodos a serem jogados (e estudados).

professor fala. Ao se falar de aulas tradicionais, muitos professores preferem ter “certo apego ao programa e aos conteúdos já definidos no livro didático, levando adiante seu ensinamento e não abrindo espaço para questionamentos acerca da possível utilidade ou relevância do que está sendo ensinado.”(SEFFNER, 2018, p. 20), ou seja, jogos são mais divertidos e úteis que uma aula normal e por isso não há por que não usar só jogos em sala de aula? Não! Os jogos podem, e devem, ser incluídos no planejamento bimestral, ter uma aula de jogos ao final ou início do bimestre, enquanto se mantem as aulas normais no decorrer do bimestre, mas não usar o jogo em excesso ou como um item isolado: o jogo deve ser planejado, e incluído como um material a ser referenciado (e com objetivos) que comportem o conteúdo daquele bimestre.

Esta postura é ruim tanto para os professores que perdem a autonomia docente e aparecem frente às classes de estudantes como meros retransmissores de um conteúdo definido em outras instâncias, quanto para o alunado que passa a considerar que a escola da vida é mais importante do que a vida na escola. (SEFFNER, 2018, p. 20)

Não podemos deixar de ligar a História ensinada a convivência do estudante, sua vida no mundo. Fazer isso, nem sempre é fácil. Qual a importância dos faraós na vida de um estudante no Brasil em pleno século XXI? Uma questão que nós professores sempre fazemos: como fazer a História ser importante ao estudante? Principalmente, pois ao terminar um bimestre (às vezes um capítulo) ele já esqueceu todo o conteúdo? É visível quando se inicia um novo ano, que os estudantes já esqueceram totalmente o conteúdo do ano anterior. Como resolver isso? Tenho a resposta exata, experimentada em prática e comprovada? Não, mas posso dizer que ao utilizar de jogos em sala de aula, pode conseguir um melhor resultado no estudante com os objetivos de ensinar História.

No artigo “*Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*” de Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, podemos ver uma discussão acerca desse tópico:

Quando se aprende em História, afinal? Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensinar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação. A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é

formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. (PEREIRA & GIACOMONI, 2018, p. 12)

Adiante mencionarei o uso dos jogos como instrumentos investigativos prévios ou finais, ao utilizar um jogo criado pelo professor, um dos primeiros itens a ser observado é o “objetivo”. Utilizando um exemplo do jogo *Banco Renascentista*, o objetivo dele, é demonstrar como funcionava a Sociedade Feudal, com terras e senhores feudais, e como foi possível a transição para o Renascimento e criação de cidades. Como isso é possível? O jogo consiste em tabuleiro com “terrenos” como do banco imobiliário. Ao adquirir um terreno, o jogador é um proprietário de terras (senhor feudal), ao investir nessa terra, com comércios e itens a ser adquiridos no jogo, acaba se tornando uma cidade. Mas todos os terrenos têm essa possibilidade? Não! Mostrando assim que apesar de ocorrer o Renascimento das cidades, ainda terá regiões vivendo no sistema feudal. Podendo assim utilizar esse jogo antes de trabalhar Idade Média e Renascimento com os estudantes, e no decorrer das aulas, eles fazerem esses *links* ao jogo de acordo com o aprendizado for avançando na linha cronológica. Sendo assim o instrumento prévio.

Mas se desejar utilizar como instrumento final? Utilizando o mesmo jogo como forma de “revisão” para prova seria um exemplo, outro seria como conclusão do bimestre, após o jogo os estudantes confeccionarem um texto ligando o jogo ao conteúdo, ou realize um debate em sala. Ao utilizar esse tipo de prática com jogos, não é o professor ensinando conceitos, mas o estudante os criando e vivendo, o professor só precisará terminar o molde, não criar um estudante totalmente moldado por si, o estudante aprende mais ao criar por si, ou chegar sozinho a um conceito.

De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento. (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 14)

Os jogos têm um sentido provocador, eles funcionam como uma distração, ao mesmo tempo despertam os interesses dos jogadores, prendendo ao jogo, exercita o cérebro, serve como aquisição de conhecimentos, raciocínio rápido, companheirismo

e/ou competitividade, e cabe aqui uma frase que ouvi no início de minha graduação “o professor é o que leva o estudante até a porta, cabe ao estudante querer abrir a porta e se aprofundar no assunto”. Já não recordo qual dos meus docentes disse essa frase, mas foi marcante. O professor deve ser o provocador, como ao escolher um filme/livro/série, a primeira coisa que vemos é a sinopse, através dela ficamos curiosos com o conteúdo e abrimos para ver a história. Assim deve ser o professor, ele dá a “sinopse” e leva o estudante em busca de se interessar, ou seja, ele foi “provocado” a buscar esse aprendizado. Muitas vezes não é um aprendizado específico da grade curricular de História, mas ele começa a questionar, pensar, e isso já um grande “avanço” ¹⁶na educação do estudante.

Falamos da utilidade, e agora partiremos para os benefícios de se utilizar jogos em História. Ao escolher a mídia de jogos, que Zamboni, (2000/ 2001. p.112.) apresenta na lista de Linguagens Alternativas do Ensino de História; entre eles: cinema, músicas, jornais, quadrinhos, literatura e artes, não podemos esquecer dos **jogos**. Mas porque escolher essa mídia? Usarei da própria Zamboni para responder à questão, quando ela fala:

O uso das diferentes linguagens está relacionada à formação docente. Inicialmente esse profissional deve ser um consumidor dessas linguagens, estar muito bem preparado, possuir um refinamento intelectual, ter clareza de suas concepções de História, de sua visão de mundo e crenças e dominar os referenciais de produção nessas diferentes linguagens. (ZAMBONI, 2000/ 2001. p.112.)

Sendo assim, a escolha das mídias, parte do pressuposto, que a presente pesquisadora é uma consumidora dessas mídias. Além de consumidora, que busca sempre uma clareza das concepções históricas. A escolha dos jogos se deu por haver uma atração maior aos jogos, pelas possibilidades que estes apresentam, de maior acesso e disponibilidade, de ensino. Já Fernando Seffner aborda a questão do professor de História atualizado, não só nas áreas de História, mas ao cotidiano da vida, sua, e dos seus estudantes.

Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus estudantes e com

¹⁶ Utilizo aqui a palavra avançar com grifo, por ela se referir ao conceito da Escola Positivista, de avançar, e não ficar atrasado. Não sou adepta ao conceito, e sim no sentido de adquirir algo, sem ficar atrasado ou quando deve ser adquirido. Um estudante pode avançar assim desde o 6º ano, e não somente no 9º ano do EFII por exemplo.

as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus estudantes irão viver e trabalhar. (SEFFNER, 2018, p. 22)

Então quais os benefícios ao escolher jogos?

O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um “não-saber ao saber”. (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 14)

Parafrazeando Pereira e Giacomoni, o jogo leva ao conhecimento, a uma aquisição de conhecimento. Primeiramente, devemos partir do pressuposto de que o estudante não é uma tabua rasa, devemos “Reconhecer e valorizar o saber que os estudantes já possuem é uma postura fundamental. (SEFFNER, 2018, p. 27)”, o jogo serve como uma “prova” onde o estudante colocará seus conhecimentos em teste, mesmo que ele mesmo não saiba que tem esse conhecimento, e ao decorrer do jogo irá adquirir mais conhecimentos, sejam em formas de estratégias, de conceitos ou vivencia.

Vamos dizer que já terminei de “vender o peixe” e o presente professor/leitor decide aderir a metodologia de jogos em aula. Há alguns pontos que não podem ser desconsiderados. Como “*E se os estudantes não tiverem interesse em participar?*”. Ouvi essa questão ao apresentar a ideia desse projeto nas aulas e orientações durante o Mestrado do ProfHistória, e no momento não tive uma resposta, mas essa questão me causou inquietação. Nas práticas de aplicação de jogos em minhas turmas, 99% das vezes os estudantes se entusiasmaram e participaram. Mas sempre devo me lembrar do 1% que não desejou participar. E graças a essa questão busquei respostas. Não consegui uma resposta totalmente definitiva, mas compartilho aqui meus resultados.

O primeiro ponto a ser discutido sobre o estudante e o jogo: “Boa aceitação pelos estudantes é um critério importante. Embora não deva ser supervalorizado, é necessário perceber que os estudantes demonstram boa receptividade à atividade.” (SEFFNER, 2018, p. 26), quando falamos anteriormente sobre as regras e o planejamento do professor, um dos itens importantes é o interesse desse estudante. Como docente, ao iniciar um bimestre, passo no quadro aos estudantes, quais serão os tópicos daquele bimestre, e as dinâmicas/projetos, bem como as avaliações de que serão cobrados. Peço sempre que anotem, e no decorrer do curso, eles podem anotar seus pontos que conseguiram em cada atividade, somar e ao final do bimestre, passo as notas que cada um tirou, confirmando se bate com os cálculos deles.

Isso incentiva não só ao estudante ter um controle sobre suas notas, como não precisar chegar ao final do bimestre e levar uma “surpresa” de nota, como também dar uma tranquilidade ao mesmo, de já saber quais disciplinas precisa correr atrás de mais pontos ou não¹⁷. Instigar a busca por pontos, provoca no estudante uma avaliação de si mesmo. Ele precisa de um dez para passar em todos os bimestres? Não, mas ele precisa da média. Se um estudante consegue a média, ele precisa sempre competir para ser o primeiro da sala? Não. Muitas vezes tive estudantes que só tiravam dez, mas não tinham boa sociabilidade em sala, não conseguiam fazer trabalhos em grupos, ou não tinham boa compreensão do conteúdo, só decoravam e logo esqueciam. Sempre trabalho com os estudantes que há habilidades que eles precisam adquirir na escola, não só em História, mas em todas as disciplinas e cada uma tem algo a oferecer ao que busca. Ao apresentar o cronograma do bimestre, auxilia em muito que o estudante já saiba se vai participar ou não da atividade de jogo. Cabe no decorrer do bimestre o professor “provocar” o interesse do estudante.

Se a adesão deve ser livre, já que a desilusão e o desencanto destroem a capacidade de arrebatamento do jogo, como conciliar as induções do conhecimento formal propostas pelo professor, e o simples desejo do aluno em jogar? (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 15)

Aqui entra a diferença entre um jogo didático e um jogo por diversão. Se o professor disser que irá jogar com os estudantes, em determinada data, o jogo do *Assassin's Creed*, a sala terá uma alta taxa de interesse na atividade, mas se o professor disser que irá trabalhar um jogo didático, ou uma “gamificação” essa taxa de interesse decairá em instantes. Como resolver isso?

A boa atividade é aquela que provoca certo desassossego, que mexe com os estudantes, que extravasa os limites da sala de aula, que gera críticas e polêmicas, que permite oposição de opiniões, e aí a tarefa do professor é assegurar que todos possam se expressar, sem desrespeito. (SEFFNER, 2018, p. 32)

Como mencionado anteriormente, o jogo não deve ser uma atividade isolada das aulas. Não é uma atividade que se leva a aula, quando o professor “não quer dar aula” ou está cansado, e deixa as crianças brincarem sozinhas, enquanto o professor descansa (ou corrige provas, atualiza diário de classe, etc.). Em todas as vezes que trabalhei com

¹⁷ Não sou adepta de dar “pontos” e “provas”, mas como faz parte do sistema de ensino do país, não uso de hipocrisia ao dizer aos estudantes “não se preocupem com pontos”.

jogos em sala, sempre terminei mais cansada do que uma aula normal me faria sentir. O jogo é dinâmico, tem que se manter essa energia ao longo de todo o jogo, os estudantes estão ao redor da mesa jogando dados, outros em um canto criando estratégias, etc. O professor é o coordenador do jogo, aquele que orienta, que lembra as regras, que ajuda a calcular os pontos, que lê as narrativas (quando joga RPG há narrativas em certas partes dos jogos) ou que lê as regras da nova rodada (há jogos que mudam as regras a cada rodadas ou certo acontecimento do jogo). O professor é o **provocador** do jogo, por assim dizer. E estejam cientes, há jogos que podem ser jogados de forma silenciosa, mas em um jogo de *Boardgame* geralmente há muita energia, e como atividade lúdica, gera desassossegos, haverá barulho, organizado¹⁸, mas haverá.

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível a ‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (HUIZINGA, 2000, *apud* PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 17)

O tempo e imprevistos devem ser considerados ao levar qualquer atividade para uma sala de aula, e o jogo não é diferente. O docente deve saber quantos estudantes tem em sala, e quantos podem jogar o jogo, pois há jogos de poucos jogadores e outros que precisam de muitos jogadores. Além disso, saber o tempo previsto¹⁹ de terminar o jogo.

1.4 Por que usar jogos em sala de aula? Relatos de experiências pessoais e profissionais

Costumo explicar aos meus estudantes no início de cada ano letivo, que há diversas formas de aprender História. E que cada pessoa tem seus métodos de aprender, seja qualquer assunto/disciplina. Há os que aprendem melhor pelo visual, ou seja, por algo que viram, seja um filme, uma imagem, um desenho que o professor faz no quadro, ou até mesmo com mapas mentais (que utilizo com os meus estudantes por esse motivo). Há os que aprendem melhor lendo. Por isso lemos trechos do livro didático,

¹⁸ Me refiro aqui que não tem como jogar sem os estudantes se expressarem, sejam contra a equipe, ou contra as regras, ou mesmo se alegrarem que uma estratégia deu certo ou uma que deu errado. Em nenhum momento permito aos meus estudantes ofender os colegas durante as aulas, e nem em jogos.

¹⁹ Muitas vezes tive que acelerar; diminuindo o tempo de alguma coisa no jogo; para dar tempo de terminar, mesmo assim houve uma vez que o jogo não foi possível terminar no tempo previsto, e tivemos que encerrar a aula, e o jogo com o que tinha chegado mais perto de alcançar o objetivo. Outras vezes, um estudante precisa sair em meio ao jogo, e o seu personagem era importante para a continuidade do jogo, e tive que colocar um substituto (um que havia perdido antes) ou ser a substituta (evito sempre que possível jogar os jogos contra, para não passar por “roubo” já que sou a criadora dos jogos).

passo resumo no quadro, e indico literaturas para os estudantes. Há os que aprendem com formas diferentes de métodos, sejam assistindo um filme, um anime ou série, os que aprendem com músicas, e os que leem, assim como aqueles que aprendem melhor escutando. Tive um estudante (M²⁰ que estudou comigo na 8^o e 9^o series do EFII), que admiro eternamente a memória auditiva dele, ele quase não anotava no caderno, mas respondia todas as atividades e provas, como se tivesse gravado minhas falas/explicações e datilografado elas, uma habilidade que obviamente, não tenho. Há várias pesquisas de institutos famosos sobre como funciona o aprendizado, desde quanto absorvemos ao ouvir/ver/ler, e quanto esquecemos.

E onde entram os jogos? Há alguns anos, me apresentaram os *Boardgames* pelo grupo de jogadores Chapéu de Mago, que se uniram para levar a “palavra” do jogo aos cuiabanos. Eles faziam pequenos encontros com outros iniciantes, ou mesmo jogadores. Com o passar do tempo, começaram a comprar mais jogos e criaram o grupo que passou a ser chamado oficialmente de ‘Chapéu de Mago’, onde realizavam (antes da pandemia) eventos²¹ em *shoppings* (geralmente no Várzea Grande *Shopping*) e em *pubs* de jogos: Corvo Negro e Poltrona Nerd.²² Esses eventos eram gratuitos, quem não soubesse jogar, era integrado à uma mesa livre, e todos aprendiam a jogar os jogos. Graças ao grupo, aprendi vários jogos e relembrei da infância quando jogava *War* e *Banco Imobiliário* com a família e amigos. Ao ter contato anos atrás com o RPG e agora aos *boardgames*, acabei me inspirando em criar jogos para os meus estudantes.

Pesquisei se existiam outros jogos já criados para serem usados em sala de aula, e existiam. Mas em sua maioria eram RPGs, que são interessantes, mas exigem uma carga horária disponível para o jogo, que era inviável para a realidade de sala de aula, além de exigir as fichas de personagens, que poderiam ser criadas (e pesquisadas pelos estudantes) pelos jogadores ou pelo “mestre” da mesa (nesse caso o professor). Nesse caso, criar as fichas levaria muito tempo, fazer os estudantes pesquisarem e criar as fichas também levaria muito tempo. Sabemos como é a realidade de carga horário de um professor no Brasil, então seria bem inviável usar os jogos de RPG que encontrei.

Trabalhava a metodologia de simulação em sala de aula, ou seja, simulava alguns

²⁰ Não vou citar nomes de estudantes, por serem em sua maioria menores de idade, e não solicitei permissão para serem citados.

²¹ Eram encontros quinzenais ou mensais, com convite publicado nas redes sociais, aberto a todo o público.

²² Ambos são *pubs* famosos na cidade, por terem jogos para alugar nos dias normais de funcionamento, e faziam parcerias com a Chapéu de Mago nos eventos.

eventos históricos com os estudantes, e eles tinham que tomar decisões baseados nos costumes e culturas que estávamos estudando. O que de grosso modo era a base de narrativa do RPG, mas não serviria como jogo. As simulações tinham como base o conceito de **Cultura Histórica** de Jörn Rüsen (1994, p.3) em "*Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*" quando o mesmo conceitua cultura histórica e o papel da memória no espaço público, ou seja, ela condensa a universidade, o museu, a escola, o Estado, a imprensa e outras instituições culturais como “*conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción y de otras maneras de memorar, em la unidad global de la memoria histórica.*” Assim ao usar mídias como jogos, é utilizado a Cultura Histórica, sejam pelas estratégias de jogos que os estudantes já tiverem jogado, como uma forma de aquisição de partes da História.

Nas pesquisas realizadas sobre jogos didáticos e a prática adquirida de vários *Boardgames*; além do grande auxílio da Ketelem Lemos Campos²³, amiga e experiente em jogos diversos, além de RPG (e mestra de várias mesas), fizemos um trabalho conjunto em uma noite (não aconselho a criar jogos em uma noite, os próximos jogos foram criados em dias) criando o meu primeiro jogo didático “*Guerra Mundial*”. Foi utilizado como base o modelo do jogo War, com fichas de personagens e regras especiais de jogabilidades, essas baseadas em acontecimentos históricos da Segunda *Guerra Mundial*.

Por regras foram utilizadas fichas “simples” de RPG para o jogo. E as regras também foram bem simplificadas, pois o intuito era diminuir o tempo de jogo, sendo então um jogo mais dinâmico e rápido. Na aplicação os jogos têm uma duração de 1 hora, até, no máximo, 2 horas. Um exemplo de como foram criadas as regras, segue abaixo na FIGURA 4, recorte do manual de jogo criado:

²³ Atualmente é Gerente e Sócia da Unscod Software Solutions, Graduada em Sistemas de Informação na UFMT, e cursando pós-graduação do IFMT de Redes de Computadores e Computação Distribuída. Entusiasta de Gestão de Projetos, filiada ao PMI-MT Capítulo Mato Grosso. Co-organizadora do projeto Futxicaçada Tecnológica, e Consultora de Projetos da Inforcorp Jr Consultoria. Acessado do: <http://lattes.cnpq.br/5815852631120423>

Figura 4 – Regras do jogo Guerra Mundial

Regras de jogadas:

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – 100 (Interferência + Afeganistão) – Team Alliance
 EUA – 100 (Interferência Joker, quando faz negociações Inglaterra ataca junto) Team Independentes
 Japão – 100 (Interferência) Team Eixo
 Alemanha – 100 Team Eixo (O time da Alemanha começa atacando)
 Inglaterra – 100 (só defende, e negocia para atacar, quando faz negociações EUA ataca junto, ataca automaticamente com a Índia) Alliance
 França – 50 – Alliance (só defende)
 Itália – 50 Team Eixo

Fonte: autoria própria

A turma é dividida em 3 times: *Alliance*, *Eixo* e *Independentes*, cada país fazendo parte de um deles, os jogadores por meio de sorteio, tiram a ficha de qual país irá representar no jogo. Na FIGURA 5, há algumas fichas que foram utilizadas no jogo, foram impressas e entregues aos estudantes:

Figura 5 – Ficha de personagens

Nome do País	URSS	Nome do País	EUA
Time	Aliado	Time	Independente
Qtd Soldados:	100	Qtd Soldados:	100
Regra Extra: <ul style="list-style-type: none"> • Interferência na Defesa • Defende Afeganistão sempre • Ataca junto com Cuba • Não faz Negociação 		Regra Extra: <ul style="list-style-type: none"> • Interferência na Defesa • Não faz Negociação • Defende/Ataca junto com a Inglaterra 	
Nome do País	Japão	Nome do País	Alemanha
Time	Eixo	Time	Eixo
Qtd Soldados:	100	Qtd Soldados:	100
Regra Extra: <ul style="list-style-type: none"> • Interferência na Defesa • Não faz Negociação 		Regra Extra: <ul style="list-style-type: none"> • Time da Alemanha começa o jogo • Alemanha começa o turno 	

Fonte: autoria propria

Há vários modelos de fichas para RPG, entre um dos que encontrei, nos manuais para mestres, para História, na FIGURA 6, apresento um modelo simples de ficha de personagem, do jogo *O Jaguareté: O Encontro* (2018), sobre colonização portuguesa e mitologia indígena brasileira:

Figura 6 - Ficha de Personagens do jogo Jaguarete

JAGUARETE
O ENCONTRO

HISTÓRICO
(O Jogo por ser baseado sobre as Cartas, Capitanias de Donos e Capitanias Pombais, V. 1, p. 11)

Jogador: _____ Altura: _____ Idade: _____
 Personagem: _____ Peso: _____ Local de origem: _____
 Povo: _____ Sexo: _____ Objetivo: _____

ATRIBUTOS & CAPACIDADES
(Distribua 10 pontos de Atributos, Somando, Máximo de 6 em qualquer atributo, Cada ponto de Atributo representa um nível de uma Capacidade relacionada a ele)

Físico:	Vitalidade:	Consciência:	Expressão:
<input type="checkbox"/> Anarce	<input type="checkbox"/> Alerte	<input type="checkbox"/> Astuciosidade	<input type="checkbox"/> Administração
<input type="checkbox"/> Arque	<input type="checkbox"/> Armadura	<input type="checkbox"/> Coerência	<input type="checkbox"/> Comunicação Grupal
<input type="checkbox"/> Armas de Pólvora	<input type="checkbox"/> Biogato	<input type="checkbox"/> Conhecimento Mítico	<input type="checkbox"/> Desintimação
<input type="checkbox"/> Balança	<input type="checkbox"/> Concor (Mancos)	<input type="checkbox"/> Consciência	<input type="checkbox"/> Escuta (____)
<input type="checkbox"/> Bombas/Torpede	<input type="checkbox"/> Empatia	<input type="checkbox"/> Cosmologia	<input type="checkbox"/> Intimidação
<input type="checkbox"/> Brega	<input type="checkbox"/> Escudo	<input type="checkbox"/> Diferenciação	<input type="checkbox"/> Int. Musical (____)
<input type="checkbox"/> Correr (Disparada)	<input type="checkbox"/> Meteorologia	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Leitura (____)
<input type="checkbox"/> Escalada	<input type="checkbox"/> Percepção (Audição)	<input type="checkbox"/> Identificar Emoções	<input type="checkbox"/> Liderança
<input type="checkbox"/> Espadas	<input type="checkbox"/> Percepção (Olfato)	<input type="checkbox"/> Intuição	<input type="checkbox"/> Língua (____)
<input type="checkbox"/> Espetro	<input type="checkbox"/> Percepção (Paladar)	<input type="checkbox"/> Intuição Espiritual	<input type="checkbox"/> Língua (Espanhol)
<input type="checkbox"/> Fogo	<input type="checkbox"/> Percepção (Visão)	<input type="checkbox"/> Resistência Espiritual	<input type="checkbox"/> Língua (Guarani)
<input type="checkbox"/> Furtividade	<input type="checkbox"/> Percepção (Tato)	<input type="checkbox"/> Saberes Naturais (Flore)	<input type="checkbox"/> Língua (Português)
<input type="checkbox"/> Lança/Flecha	<input type="checkbox"/> Preparar Alimentos	<input type="checkbox"/> Saberes Naturais (Fruita)	<input type="checkbox"/> Língua (Quechua)
<input type="checkbox"/> Mordida	<input type="checkbox"/> Rastrear Pistas	<input type="checkbox"/> Saberes Naturais (Vozes)	<input type="checkbox"/> Negociação
<input type="checkbox"/> Natação	<input type="checkbox"/> Resistência a Doença	<input type="checkbox"/> Saberes Ocidentais (Educação)	<input type="checkbox"/> Persuadir Intimidos
<input type="checkbox"/> Navegação (____)	<input type="checkbox"/> Resistência a Dor	<input type="checkbox"/> Saberes Ocidentais (Educação)	<input type="checkbox"/> Profundidade
<input type="checkbox"/> Saltar	<input type="checkbox"/> Resistência a Envenenar (____)	<input type="checkbox"/> Saberes Ocidentais (Engenharia)	<input type="checkbox"/> Pragação
<input type="checkbox"/> Trabalhos Manuais	<input type="checkbox"/> Resistência a Venenos	<input type="checkbox"/> Saberes Ocidentais (Medicina)	<input type="checkbox"/> Rito e Cerimonial
<input type="checkbox"/> Vampiros	<input type="checkbox"/> Sobrevivência	<input type="checkbox"/> Teologia	<input type="checkbox"/> Seleção
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

Fonte: JAGUARETE: o encontro, 2013, p.196.

Como podem ver pelas imagens, as fichas criadas são bem simples, e com poucas regras, para maximizar o tempo de jogo, como também simplificar um jogo de RPG (que geralmente tem regras complexas para idades jovens). Por exemplo, o jogo sempre será iniciado pela Alemanha, pois foi o país de iniciou a Guerra (segundo as informações do livro didático, o estudante poderá confirmar várias informações que foram utilizadas para criar o jogo). Já no começo são separados em times, que eram baseados nas alianças formadas antes e durante a guerra. Os países que foram mais destruídos pela SGM, tiveram ataques reduzidos, ou menor quantidade de soldados, para tentar se aproximar ao máximo do que aconteceu durante a guerra. Enquanto países que foram colônias, tinham alianças automáticas ou poder de interferências, quando envolviam ex-metrópoles e ex-colônias. Já nas fichas é possível ver as informações de cada país, e quantidade de soldados. As lutas ocorreriam com quantidades de soldados vitoriosos ou derrotados através de rolagem de dados. E o vencedor da guerra, seria o que ao final tivesse mais soldados vivos. Isso é só uma explicação simples e rápida do jogo.

Com as regras e fichas de personagens, dados D10 e D12²⁴, chegamos na escola, e jogamos com os estudantes do 8º e 9º. Não vou descrever aqui como foi a reação e o jogo por falta de espaço. Mas depois desse dia, outras turmas perguntaram quando seria a vez deles de ter um jogo, mostrando a receptividade de jogos entre essas turmas. Depois desse episódio, foram criados outros jogos, para serem jogados com os

²⁴ Dado com 10 lados de 00-90, e dado com 12 lados de 1-12.

estudantes em determinados períodos, após estudo de certos conteúdos referente ao período histórico.

Dentre os jogos e temas que já foram aplicados, há a “*Queda de Roma*”, com os povos “Bárbaros” invadindo o território do Império Romano, “*Colonização do Brasil*” com várias etnias de nativos e os europeus (franceses, espanhóis e portugueses) derivado do jogo O “*Jaguareté: O Encontro*”, “*Banco Renascentista*”, com base no Banco Imobiliário, e acontecimentos do período Medieval até o Renascimento; o jogo “*Colonização e Descolonização da África e Ásia*”, que é a base para a presente pesquisa, sobre história da África.

Mas então, porque usar jogos em sala de aula? Na época, era uma professora desejando algo que ajudasse os estudantes a entender como era complexo o período e as estratégias utilizadas durante a Segunda Guerra Mundial. Com o passar do tempo, queria que os estudantes entendessem que a colonização do Brasil não foi tão simplesmente europeus chegando e controlando tudo, mostrar que houve resistências dos indígenas, além de ter ocorrido colônias de outras etnias europeias no Brasil. Assim como Roma não foi derrubada por “bárbaros” do nada, mas por vários povos, de etnias diversas e por motivações diversas. Além do que a neocolonização da África e Ásia não foi baseado em processos simples, de modo que a descolonização desses povos também foi um conjunto de resistências de formas diversas contra o poder da Europa. Assim foram sendo criados jogos ao longo de 3 anos de docência; infelizmente por causa do formato (e carga horária) EAD derivado da pandemia, não criei jogos no período de COVID-19 para as aulas EAD.

Respondendo à questão desse tópico, os jogos podem ser uma forma de “simulação” muito mais simples que só explicações orais ou textuais, além de incentivar aos estudantes cooperação entre si, e colocar em prática vários anos de estudos sobre estratégias que viram com outras culturas. Apesar de jogos serem competitivos, sempre coloquei como prêmio, sacos de doces que dessem para todos da sala dividir, então mesmo os que perdessem o jogo, teriam doces, incentivando os estudantes a verem que o jogo, por mais que fosse competitivo, era uma prática didática, e o companheirismo em sala era o mais importante.

Sempre ao final dos jogos, eram debatidos o porquê de tais ações serem restritas aos jogadores, ou situações que eram obrigatórias. Assim como por que o exército de alguns eram maiores que outros. Porque as alianças não eram sempre livres. Entre

outros questionamentos, nesses momentos era explicado como foi criado o jogo, e com base em qual período histórico ligando ao conteúdo estudado, ou a ser estudado. Jogos podem ser utilizados como um instrumento investigativo prévio ou final, dependendo exclusivamente de o professor decidir como utilizar o mesmo. Não sendo só uma dinâmica, mas um material didático riquíssimo, que além de desenvolver conhecimentos históricos, cria companheirismos entre os estudantes, e estimula a busca de novos conhecimentos, sejam em jogos eletrônicos, de tabuleiros, ou mesmo em livros históricos.

Falamos então das origens dos jogos de RPG e os *Boardgames*, assim como suas variações, seus aspectos educativos e vantagens de serem utilizados como metodologias de ensino, mas não podemos esquecer que “é importante, portanto, entender que, embora jogos de tabuleiro, de carta e RPGs tenham características em comum com os jogos eletrônicos, eles possuem vantagens e especificidades diferentes.” (LEME LOPES; & FONSECA, 2012, p. 174), ou seja, nem todos os jogos trazem benefícios específicos para História, mas é possível ocorrer interdisciplinaridades. Além de sempre lembrar, o professor deve ser conhecedor desses jogos, de preferência ter jogado antes de levar para sala de aula, sem esquecer a programação de tempo, de imprevistos e de considerar a quantidade de jogadores para cada jogo.

No próximo capítulo abordarei sobre os jogos no ensino de história da África.

CAPÍTULO II- OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA

Há inúmeras discussões sobre a história da África e afro-brasileira. Uma delas é a necessidade ou não de trabalhar esse tema em sala de aula, mas “temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independentemente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais?” (OLIVA, 2003, p.423-424) ou só iremos estudar por obrigação da lei? Refletimos no primeiro capítulo sobre a utilização dos jogos em aulas de história, mas trabalhar com jogos é mais aceitável do que convencer da “utilidade” de aulas sobre África²⁵. Não podemos deixar que a história do Brasil seja somente de brancos e eurocêntrica, assim como não podemos falar de negritude somente como povos pacificados e escravizados.

Enquanto continuarmos a ver a história por essa ótica, não temos chance de acabar com o racismo e discriminação, quando temas como Sistemas de Cotas e Representatividade causam tantas repercussões nas mídias, temos ali um indício de que o Brasil não é tão pacífico como se diz, “o racismo no Brasil é preciso diferenciá-lo de outras experiências conhecidas, como o regime nazista, o apartheid sul-africano ou a situação da população negra nos Estados Unidos [...], nas quais o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais.” (MUNANGA apud RIBEIRO, 2019, p.18). Essa fala da Djamila Ribeiro aponta com precisão o problema do racismo no Brasil, e apesar de ser diferente dos casos citados, não foi menos violento, ou mais brando para o escravizado, pois no Brasil o maior problema do racismo, é que ele foi transformado no mito da democracia racial: “Como diz Munanga, “eoa, dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: ‘Não somos racistas! Racistas são os outros!’. Eu considero essa voz uma inércia causada pelo mito da democracia racial.” (RIBEIRO, 2019, p.20-21). Como podemos dizer que não há racismo no Brasil quando se pergunta sobre qualquer etnia africana (ou indígena), observa-se que mal sabem citar uma, mas “a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos?” (OLIVA, 2003, p.424.)

²⁵ Quando menciono que pesquiso jogos na educação há um óbvio interesse sobre a pesquisa, mas quando menciono que utilizo jogos para história da África, a reação é totalmente diferente.

Temas como África e Afrodescendentes devem sim serem trabalhados nas escolas, não só por obrigação à uma lei, mas por consciência nacional, humana e histórica.

Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVA, 2003, p.423.)

Quantos podem dizer em 2021, após quase 20 anos desde a criação da lei 10.639/03 que realmente estudou História da África nas escolas? Muitos poucos podem levantar a mão para responder essa pergunta, pois “silêncio, desconhecimento e representações eurocêtricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil.” (OLIVA, 2003, p.428.). É indiscutível que os atuais livros didáticos foram atualizados em comparação a publicação do artigo de Anderson Ribeiro Oliva: “*A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*” em 2003, mas podemos dizer com toda certeza que todas as dúvidas e críticas que o autor fez em seu artigo, hoje foram resolvidas nos nossos materiais didáticos? Se ainda estamos discutindo a ‘utilidade’ de se aprender essa história, creio não ser necessário uma resposta a questão anterior.

Para iniciar a discussão desse capítulo vou apresentar uma charge. Utilizando o conceito uma imagem fala mais que palavras, temos os estereótipos mais visualizados no cotidiano de quem é negro/afrodescendente no Brasil, afinal um negro não nasce já se ‘identificando’ como ‘negro’, é algo imposto por terceiros, afinal “não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (BERTH, 2018, apud RIBEIRO, 2019, p.20-21). Quando dizem que não há racismos, só quem convive no dia a dia com os vários “foi sem querer” como poderemos ver na charge que pode dizer com certeza “Há sim!”. Mas não podemos iniciar a discussão do capítulo, sem antes entender o que é o racismo. Então o que é exatamente o racismo? Utilizarei da definição de Silvio Luiz Almeida do livro “*Racismo Estrutural*”:

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas

conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Vejamos agora na FIGURA 7, a charge da página *Quadrinhos Ácidos* do Facebook:

Figura 7 - Racismo sem querer...



Fonte: *Quadrinhos Ácidos*²⁶, 2020.

Aqui temos ilustrados vários casos desde os pré-conceitos ao racismo direto. No primeiro quadro temos a questão da aparência, colocando o padrão de beleza negro, como inferior. Djamila lembra em seu livro *Pequeno Manual Antirracista* sobre a

²⁶ Quadrinhos Ácidos. **Racismo sem querer....** 2/07/2020. Disponível em: < <https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/posts/racismo-sem-quererwwwapoiasepedroleite/2024570560897658/> >

questão de beleza negra ao citar quando “Kathleen Cleaver, aponta para a importância de que pessoas negras quebrem com a visão de que somente pessoas brancas são bonitas, valorizando o cabelo natural e as características típicas do povo negro e criando para ele uma nova consciência.” (RIBEIRO, 2019, p.28). Desde quando ser negro é visto como não belo? Exigiria aqui um estudo sobre a questão de estética e padrão de beleza, que herdamos da Europa romana e neoclássica, coisa que sempre precisamos questionar, porque o padrão de beleza mundial tem que ser branco, loiro e de olhos claros? Porque não pode ser o padrão de negro, cabelo cacheado e olhos escuros?

No sexto quadro da charge temos alguém duvidando da capacidade de negros para trabalhos considerados de *status* (advocacia e medicina), ou seja, “a construção de efetividade dos princípios de deveres e obrigações iguais foi utilizada para naturalizar a inferiorização dos negros com afirmações que os mantêm subalternados, ora sob a justificativa de incapacidade, ora falta de vontade.” (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2021, p.2583). Assim na visão apresentada, e com a qual muitos convivem no Brasil (e no mundo), o negro é visto (até levado a acreditar que é) como inferior, incapaz, e não poderá ter uma profissão de *status* ou ser considerado belo. Um caso que ilustra muito bem essa questão é do ator Chadwick Boseman que interpretou o Pantera Negra nos filmes da Marvel, ele faleceu em 2020 após 4 anos de luta contra o câncer, e mesmo lutando contra a doença, ele ainda gravou vários filmes, inclusive o *Pantera Negra* em 2018 com várias cenas de ação, ele se tornou um ícone a ser lembrado como parte da representatividade de negros nos cinemas e telonas, mas fica o questionamento, quantos atores brancos tiveram que fazer o mesmo? Trabalhar mesmo doente com câncer? Se ele tivesse tirado um tempo para tratar sua doença ele poderia ter sobrevivido? Mas ainda teria tido as mesmas chances de atuação que ele teve? Quando se fala em chances iguais para todos, isso realmente existe para os negros? A Representatividade é tão importante assim? Vamos comparar o caso do Boseman com a citação abaixo de Daffine N. Reck:

Carecem à população, dentro e fora do sistema escolar, conhecimento, memória e referência. Ainda está presente no imaginário da população a figura do homem negro como sendo mais forte, sendo esta causa da sua escravidão, ao mesmo tempo como sendo um ser indolente, tendo sua imagem associada à criminalidade, sendo em situações duvidosas o suspeito em potencial. As mulheres negras, por sua vez, são vistas como ótimas para o serviço doméstico e fora do padrão de beleza, pois estão fora da estética do eurocentrismo. (RECK, 2013, p.415)

Ao comparar os dois, vemos como é importante a representatividade, mas não podemos ter a ilusão de só isso irá resolver o problema do racismo. Almeida diz que “a

luta por representatividade não faz com que o racismo seja enfrentado ou superado, pois não é ela que garante a mudança da forma como se compreendem as relações sociais, tampouco retira o estigma colocado sobre os negros”. (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2021, p.2586) É importante ter uma representatividade, ter diversidade cultural e direitos iguais, realmente ativos, na nossa sociedade, caso contrario “ a representatividade [...] é uma falácia, uma mentira utilizada para minimizar as lutas do movimento negro”. (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2021, p.2586)

Na tirinha temos uma cena sobre um artista negro sendo questionado sobre sua ‘sensibilidade’, já que no esteriótipos, negros só fazem *arte inferior de rua* e quantos filmes temos atores negros atuando como personagens ricos sem ter roubado ou ter se envolvido com crimes? O rei *T'Challa* interpretado pelo ator Chadwick Boseman é um raro caso onde um personagem é negro e nasce em berço de ouro. Vemos nesse caso um exemplo de que a ideia de ‘direitos iguais’ só existe no papel:

A negação do racismo e a evolução do conceito de democracia racial se aperfeiçoaram com o conceito de meritocracia, segundo o qual os negros que se esforçarem poderão usufruir de direitos iguais os dos brancos. Tal conceito, na prática, apenas serviu para a manutenção da desigualdade entre brancos e negros. (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2021, p.2584)

Um outro caso que vemos na charge, é o quadrado sobre o si o sistema de cotas existe como “facilidades” para os negros, passando a ideia de que os negros não precisam se esforçar mais, para acessar o nível superior de ensino, tendo até mesmo uma superioridade sobre os brancos que tem que realmente estudar para passar no vestibular, o tal chamado conceito de meritocracia, “France W. Twine (1997), aponta que o mito da democracia racial é difundido, pois serve de argumento para apontar as políticas de combate ao racismo como desnecessárias, com habituais alegações de que todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades.” (ALMEIDA, 2018 *apud* BATISTA, 2021. p.2584)

No último quadrinho onde temos o policial achando o negro ‘suspeito’ temos um exemplo típico de racismo, pois “ao insistir na associação de pessoas negras com criminalidade e com pobreza. Funciona como confirmação de um imaginário social racista” (BETIM, 2020 *apud* ALMEIDA, 2020.)

Mas desde quando existem esses preconceitos e por quê? Qual a importância de saber disso?

As relações sociais no Brasil e no mundo são atravessadas pela naturalização do racismo. Só que essa naturalização só é possível se você tiver instituições que reproduzam do ponto de vista ideológico e

do ponto de vista político essas relações permeadas pelo racismo. Não é só a juíza. O Judiciário e o Ministério Público como um todo são coniventes com a violência policial e com o desrespeito à Constituição. (BETIM, 2020 *apud* ALMEIDA, 2020.)

Sem iniciar com essas questões, e sem definir o racismo, não há como entender a importância de estudar história da África e história afro-brasileira, e esse será o tema desse capítulo.

2.1 Histórico do ensino de história afro-brasileira até a lei 10.639/03

Para entender o contexto da implantação e importância da aplicação da lei 10.639/03, precisamos fazer um breve contexto da história do Brasil até a criação da lei, passando desde o período do Brasil Colonial e libertação dos escravizados até os dias atuais, como são mais de 500 anos a serem abordados, irei focar em alguns pontos que são os que nos interessam aqui.

A aprovação da lei 10.639/03 traz a História e Cultura Afro-brasileira para o rol das discussões. O seu advento coloca no centro debates os conceitos de África, Negro, segregação, diáspora, “raça”, etnia, identidade racial, racismo, pluralidade cultural, ancestralidade, afro-descendente, consciência negra, diversidade entre tantos. (ROCHA, 2013, p.188)

Os conceitos listados de Aristeu Castilhos da Rocha em seu artigo “*História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente*”, são os centrais a qualquer estudo de História da África. Tratarei de alguns nesse capítulo nas seguintes subseções abaixo veremos sobre o contexto histórico da escravização e pós-escravização, a educação de negros e o sistema de cotas e leis sobre racismo e História da África. Os assuntos abordados nessa subseção são em grande parte o que pesquisei para a confecção do jogo.

2.1.1 Contexto histórico da escravização e pós-escravização

Dentro da concepção eurocêntrica do currículo brasileiro, a história do Brasil se divide em período Colonial, Imperial e Republicano, e aqui já temos o primeiro problema ao relacionar a história dos povos africanos e sua pluralidade cultural ou seus descendentes, os afro-brasileiros, pois há quem explique a História da África iniciando com as colonizações, sejam do próprio continente africano ou das Américas. Esse item é um dos mais importantes para o produto final, pois como escolher um tempo para o

jogo sem cair em uma contradição, afinal se escolher a divisão histórica brasileira ocidental não estaria incorrendo em discriminação da historiografia africana? Mas como é um debate que os historiadores ainda não chegaram um consenso como escolher um? Voltaremos a esse debate posteriormente quando da confecção do jogo e sua divisão temporal.

No caso, fazendo uso dessa divisão da História do Brasil; vamos rever alguns acontecimentos para vislumbrar a situação atual do racismo no Brasil; os povos africanos chegam ao Brasil no período colonial para suprir a mão de obra nas lavouras, em uma leitura histórica mais divulgada, após um fracassado e conflituoso sistema de escravização dos indígenas brasileiros, pois um escravizado indígena era mais barato do que importar um da África. No entanto os escravizados indígenas tinham maior facilidade de fugas e rebeliões, seja por conhecer o terreno e das disputas envolvendo a Igreja com a utilização de mão de obra indígena (além de salvar as almas destes através do trabalho duro, dando lucros a Igreja), culminando em conflitos como a Guerra dos Tupinambás em 1618 em 1755 foi criada a Lei de Liberdade dos Índios, passando a ser proibida a escravização (oficial) de etnias indígenas. Sabemos que os povos ameríndios não deixam de sofrer só por causa da criação da lei, assim como não deixam de serem levados a trabalhos compulsórios escravistas, mas oficialmente, não são mais considerados uma opção de escravizados enquanto os povos de etnias africanas continuam nesse sistema por mais 100 anos à frente, não só pela situação dos ameríndios, como também pelo grande lucro que a escravização de africanos rendia aos traficantes de escravos e aos europeus colonialistas, visão de outra leitura histórica, no livro *“Em costas negras”* do Manolo Florentino que analisa a documentação da movimentação de compras e vendas de escravizados no Brasil entre os anos 1790 a 1830, principalmente no Rio de Janeiro:

Quando se passasse ao tráfico de africanos, ver-se-ia que a alta lucratividade desta atividade é que levaria à utilização dos negros pelas empresas escravistas coloniais, com o comércio atlântico de almas firmando-se como um dos mais importantes setores de acumulação para o capital comercial europeu. (FLORENTINO, 1997, p. 26)

Manolo Florentino aborda uma visão da escravização africana, por ser lucrativa tanto para os povos africanos que capturavam os escravizados e enviavam as Américas, como para os traficantes, pois além do alto custo para trazer um escravizado para o Brasil aumentar seu preço, havia as situações de ‘imprevistos’ da viagem que matavam muitos dessas ‘propriedades’, tornando assim um bem caro e lucrativo, com

uma garantia de nova compra. Isso, porque o tempo de vida de um escravizado variava entre 25 anos nas Américas portuguesas, enquanto chegava a 35 anos na América inglesa. Havia pouca possibilidade de crescimento populacional de escravizados por meio de natalidade, seja pela situação de saúde e trabalhos com o qual esses conviviam, como a pouca opção de escravizadas mulheres chegarem ao Brasil, se comparado aos homens capturados. Assim, o traficante tinha por garantido uma nova compra, pois o proprietário de grandes fazendas, precisaria de mão de obra constante. Isso fica bem visivelmente ao se comparar os dados apresentados por Florentino, que apesar da alta taxa de mortalidade e a baixa taxa de natalidade, havia sempre um grande crescimento populacional de negros escravizados no Brasil no período escravocrata.

A mão de obra de escravizados no mundo era comum ainda no período de 1500, pois “a escravidão foi um importante fenômeno da história, estando presente em muitos lugares, da antiguidade clássica a épocas muito recentes.” (LOVEJOY, 2002, p.29). Há vários registros comprovando o sistema de escravidão, tanto nos continentes da Ásia, na Europa, Américas e África, mas ele sofrerá uma alteração drástica com o mercantilismo em relação aos povos africanos como veremos a seguir: “de maneira geral, a escravidão se expandiu em pelo menos três estágios – 1350 a 1600, 1600 a 1800 e 1800 a 1900 – durante os quais o escravismo se tornou fundamental para a economia política africana.” (LOVEJOY, 2002, p.29) no livro “*A escravidão na África - uma história de suas transformações*” do Paul Lovejoy (2002) onde há informações históricas abrangentes sobre os processos de escravização, desde os períodos da antiguidade, como nos períodos mais modernos, com os árabes chegando a África, assim como discute as diferenças nos sistemas de escravização e as motivações que levavam uma pessoa a se tornar escravizado por dívidas, através de guerras e capturas.

A escravidão era uma forma de exploração. Suas características específicas incluíam a ideia de que os escravos eram uma propriedade; que eles eram estrangeiros, alienados pela origem ou dos quais, por sanções judiciais ou outras, se retirada a herança social que lhes coubera ao nascer; que a coerção podia ser usada à vontade; que a sua força de trabalho estava à completa disposição de um senhor; [...] que eles não tinham o direito à sua própria sexualidade e, por extensão, às suas próprias capacidades reprodutivas [...](LOVEJOY, 2002, p.29-30)

Um dos pontos que me chama a atenção do texto do Lovejoy sobre os escravizados, é a objetificação do escravizado: ao longo do tempo um escravizado era

um objeto, mas ainda assim era visto como ser humano, um igual em espécie, mas diferente em etnia ou religião, por tanto um estrangeiro, e mais fácil de escravizar. Mais fácil não no sentido de que a pessoa se permite, mas porque o dono não terá tanta empatia com um estrangeiro, uma pessoa diferente culturalmente de si próprio. Nesse sentido há uma importante mudança na ideia do que é ser um escravizado antes e depois das colonizações, pois enquanto antes há uma diversidade de formas de ser escravizado e tratamentos dados aos escravizados (inclusive o concubinato sendo uma forma de escravidão), o ‘depois’ que é o nos interessa, pois, o escravizado passa a ter uma cor (a cor negra), e uma origem continental comum: África. Tornando aqui o escravizado africano e negro não só um escravo, mas um objeto, um bem sem sexualidade ou vida própria, totalmente à mercê de seu dono. Obviamente, há registros de revoltas e fugas, até mesmo de escravizados que tiveram uma condição de vida considerada ‘boa’ se comparado a outros escravizados, mas eram raros casos e ainda assim não deixavam de ser privados de sua liberdade e escolhas próprias.

A influência do islamismo e do mercado europeu e muitos outros desenvolvimentos políticos e econômicos afetaram o rumo da escravidão. [...] Em suma, a história da escravidão é dinâmica, e as mudanças provocaram o surgimento de sociedades escravocratas onde anteriormente havia apenas alguns escravos na sociedade. Ou seja, a escravidão tornou-se uma instituição fundamental, e não uma característica periférica. (LOVEJOY, 2002, p.54)

Para finalizar sobre Lovejoy, ele aborda que a escravidão africana-americana sofre uma grande mudança, não só pela colonização europeia, mas em grande parte pela influência do islamismo, e depois do mercantilismo.

Os pilares de sustentação da sociedade brasileira assentam na experiência africana e conhecer o passado da África é condição imprescindível para pensar a identidade do povo e da nação. [...] pois se tem claro que “enquanto os leões não tiveram seu historiador, as narrativas da caçada glorificarão apenas o caçador”. (RECK, 2013, p.404)

Quando falamos de períodos coloniais, incluindo os povos das Áfricas, o Brasil e as metrópoles, não podemos deixar de destacar que a documentação registrando esse período e as negociações de escravizados, são em maioria feitos pelos europeus, aqui chamados de *caçadores* por Daffine N. Reck, e há poucos registros dos próprios *leões*, pois além de haver poucos letrados entre esses povos, a preservação da identidade racial dos povos foi suprimida pelos *caçadores*, ao proibir as manifestações das culturas e

idiomas dos escravizados, assim, muito se perdeu, principalmente de *leões* com identidade racial histórica oral. O que também contribui para uma visão de que os povos escravizados aceitavam a escravização sem oposições, quando se tira uma visão da história, pode-se dizer o que quiser dos que foram oprimidos não?

Esses escravizados africanos, eram retirados de suas famílias, vendidos aos europeus e colonos nas várias feitorias nas américas. Os senhores de engenho e traficantes não se importavam com as etnias ou famílias, seriam separados e misturados de acordo com o gosto do comprador. O trabalho “nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior forma possível. Trabalhavam muito, recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade.” (RECK, 2013, p.406). Isso sem considerar quantos morriam nas travessias nos navios negreiros, ou também chamados de tumbeiros, pela grande quantidade de mortos que eram jogados ao mar durante a travessia.

O cirurgião de bordo, em seguida, submete todos os cativos a uma revista sanitária e eles são marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito: cena descrita frequentemente pelos que tentaram mostrar como o escravo perde sua dignidade de homem e que não passa de uma das etapas desse longo caminho que leva à escravidão. Embarcados, os cativos são postos a ferros até que se perca de vista a costa da África. (MATTOSO, 2003, p.46)

Nitidamente é obvio que as condições da travessia eram piores do que as das minas ou fazendas, e há vários estudos apontando números de quantos foram enviados e quando chegaram vivos, demonstrando que grande parte morreria durante a travessia entre continentes. Sendo esses seres humanos tratados piores do que animais ou cargas. Em uma descrição de uma testemunha ocular, citada por Katia M. Q. Mattoso em seu livro “*Ser Escravo no Brasil*” temos um exemplo de como era a viagem nos tumbeiros:

O irmão Carli descreveu nestes termos um navio carregado com 670 cativos: “os homens estavam empilhados no porão à cunha, acorrentados por medo de que se revoltem e matem todos os brancos a bordo. Às mulheres reservava-se a segunda meia-ponte, as grávidas ocupavam a cabine da popa. As crianças apinhavam-se na primeira meia-ponte. Havia sentinas para satisfazer as necessidades naturais, mas como muitos temiam perder seus lugares, aliviavam-se onde estavam, em especial os homens, cruelmente comprimidos uns contra os outros. O calor e o mau cheiro tornavam-se insuportáveis”. (MATTOSO, 2003, p.47)

Assim, desde sua captura, a viagem nos tumbeiros, os africanos passam a não ser vistos mais como seres humanos em igualdade com os brancos, mas como objetos ou

animalizados. Aqui vemos uma diferenciação do sistema escravagista da época, a objetificação do ser humano por sua cor de pele.

Em a "Escravidão Negra em debate", a historiadora Suely Robles Reis de Queirós faz uma discussão sobre a polêmica na historiografia sobre a característica do sistema escravista brasileiro e o ponto de vista condicionado a influências ideológicas dos vários autores. Esta tese que se apresenta pela autora através da grande obra de Gilberto Freire "Casa Grande e Senzala" aborda a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos no Brasil comparando assim com a de outros países escravocratas. A discussão toma um sentido bastante importante sobre a escravidão nos países onde foi implantada levantando os seus costumes, as vantagens e desvantagens econômicas e os seus problemas sociais nas sociedades escravocratas da época, compreendida através de um resultado material e intelectual com problemas econômicos, sociais, políticos e ideológicos. (RECK, 2013, p.405)

Apesar disso Gilberto Freire em "*Casa Grande e Senzala*", coloca "a escravidão brasileira teria sido moderada e os cativos eram os mais felizes do Brasil patriarcal do que na África Negra" (RECK, 2013, p.406). Isso que faz questionar²⁷ os autores da época, como Gilberto Freire, pois esses escravizados eram "acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil Colônia." (RECK, 2013, p.406). Além de todos os tratamentos abusivos, eles:

Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, mantiveram suas representações artísticas e até desenvolveram uma forma de luta: a capoeira. As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. (RECK, 2013, p.406)

Já no livro "*Negociação e conflito*" dos autores João José Reis e Eduardo Silva, temos uma outra visão que complementa a apresentada por Daffine Natalina Reck do seu artigo "*Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/03.*" Os autores questionam as limitações dos estudos atuais sobre a visão da escravidão

²⁷ Como poderiam escravizados serem felizes de serem tirados de seus lares em sua pátria, sofrendo a viagem e a venda, os trabalhos e maus tratos, e ainda sendo açoitados, mas como o colono branco patriarcal tratava seus escravos bem e justamente?

como um sistema rígido, com o escravo como vítima absoluta ou herói rebelde, sem espaço para discussões entre os escravizados e os senhores, os autores discutem sobre as negociações:

“Tais negociações, por outro lado, nada tiveram a ver com vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor. Só sugerimos que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. (REIS e SILVA, 1989, p.7)

No caso, o ponto abordado são os acordos feitos entre os escravizados e os senhores, acordos esses que aconteciam, por interesses de ambos os lados, não diminuindo o horror da escravidão, nem sua violência, mas que houve casos, que ambos, apresentam em seu livro, como motivação dos acordos: “Se os barões cedem e concedem, é para melhor controlar. Onde os escravos pedem e aceitam, é para melhor viver, algo mais que o mero sobreviver.” (REIS e SILVA, 1989, p.8). Assim, ambos os lados tinham seus objetivos, nem sempre harmonioso e equilibrado, mas dialogavam, e “ao lado de demandas por terra e melhores condições de trabalho, os rebeldes do engenho Santana, na Bahia, também exigiam o direito de poderem “cantar, folgar e brincar” sem consentimento prévio do feitor” (REIS e SILVA, 1989, p.8). Podemos ver então, que as lutas e negociações, eram não só por uma questão de sobrevivência ou viver em si, mas por poderíamos dizer, direitos de ser um ser humano, ter uma vida.

Mas não podemos nos iludir de que todas as negociações eram atendidas, ou mesmo ouvidas, “quando a negociação falhava, ou nem chegava a se realizar por intransigência senhorial ou impaciência escrava, abriam-se os caminhos da ruptura. A fuga era um deles.” (REIS e SILVA, 1989, p.9). No caso, o diferencial dos autores em relação aos outros historiadores como Daffine N. Reck está na visão de que os escravizados, depois de chegarem ao Brasil e serem vendidos, eram silenciosamente levados a trabalhar, ou que quando ocorria uma fuga, era um grande herói rebelde, não diminuindo a coragem dos fugitivos, mas não podemos desmerecer as lutas que esses escravizados tiveram ao longo de séculos de escravização, lutando, negociando e principalmente, vivendo.

Dessas vidas e lutas, temos várias heranças dos povos africanos na cultura brasileira, e dessas poucas representações artísticas e culturais conseguiram sobreviver ao tempo e aos *caçadores* e temos hoje como heranças culturais incluídas na identidade do brasileiro. Mas se formos realmente verificar, muitas vezes a culinária é considera

como exótica e mais apreciada pelos estrangeiros que visitam o Brasil do que pelo próprio brasileiro.

Então quando se fala em estudar a África e os Afro-brasileiros, há quem reclame, como já mencionado anteriormente “por quê? Para o que vai nos servir?” Anderson Oliva já respondeu e citei na introdução desse capítulo, e agora abro a questão para outro ponto, e como aparece os africanos nos livros didáticos do Brasil? Na grande maioria dos casos, nos livros mal são mencionados os diversos povos que compõem o continente africano, “eles entram em cena na terceira unidade, para caracterizar “a construção da sociedade colonial”, basicamente como força de trabalho.” (MATTOS, 2003, *apud* OLIVA, 2003, p.427). Interessante lembrar aqui, que nos livros didáticos após a lei 10.639/03, há quem critique citações das violências sofridas, e há livros que descrevem os processos escravistas como só mais um trabalho, sem pagamento, mas menções a violências, estupros entre outros casos. Visivelmente, apesar das críticas aos livros didáticos, há sem sombra de dúvidas, uma necessidade de incentivar pesquisas e publicações na área.

No que concerne ao estudo da História da África, não podemos ignorar o fato de que após o processo de libertação africano, ocorrido na segunda metade do século XX, principalmente até os anos 70, ocorreu uma expansão — quantitativa e qualitativa — significativa das pesquisas realizadas sobre a história do Continente, tanto por africanistas como por historiadores dos países recém-formados (Difúila, 1995). Porém, devido a problemas internos e ao descaso externo, esses países—falamos especialmente dos países africanos de língua portuguesa —, tiveram alguma dificuldade em transportar para seus ensinamentos as inovações conquistadas por seus pesquisadores. No mundo europeu, esse momento foi marcado por um novo perfil das pesquisas, até então realizadas sob a tutela do olhar colonialista. Já na América, concentraram-se, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil, os maiores esforços de entendimento sobre a África, evidenciados pelas pesquisas e centros de estudos montados. Mesmo assim, se comparados com estudos realizados sobre outras temáticas, ainda são esforços pálidos. (OLIVA, 2003, p.428)

Enquanto não ocorrer um incentivo e aumentar o interesse sobre essa temática, não podemos esperar que os livros didáticos se auto formulem e atualizem sozinhos. Cada um deve fazer sua parte, os estudantes e universitários, as instituições de ensino, o governo. Não adianta esperar que uma lei seja criada e em um passe de mágica tudo se transforme.

Para ser mais claro: excluindo um seleto grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros,

tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. (OLIVA, 2003, p.431)

Em cinco anos de docencia, passei por experiencias de estudantes questionem o porque ter que estudar sobre os povos africanos, mas raramente encontro estudantes questionando o porque estudamos tanto os europeus, podemos ver na citação acima da Olivia que ainda nos falta muito como brasileiros para conhecimento e integração cultural da história africana. Quando apresentei a ideia do jogo para alguns conhecidos de fora do circulo academico, sempre me perguntam o porque escolhi a Africa, se não sou claramente negra. Partindo dessa ideia, só podemos pesquisar se formos parte desses povos? Mas quantos brasileiros podem dizer que tem 100% de certeza de não ter antepassados negros ?

2.1.2 A educação de negros

Analogamente à escravidão de negros e seus descendentes, ocorreram por todo o território luso-brasileiro revoltas diversas, com destaque à formação de quilombos. Contudo, mesmo toda a resistência à escravidão não foi capaz de suplantar os estereótipos criados pela sociedade escravista de que o negro fosse inferior, mesmo quando este conseguia sua liberdade. E mesmo essa resistência é apresentada de formas simplificadas ou como:

Várias foram as maneiras de resistência, desde as violentas (homicídios, suicídios, infanticídios, abortos) até as mais sutis como é o caso do sincretismo religioso. Entretanto, para os autores dos livros didáticos analisados, a forma de resistir dos africanos e seus descendentes em relação às opressões e imposições dos brancos está centrada somente na formação dos quilombos, e em especial ao Quilombo de Palmares. (OLIVEIRA, 2006, p.90)

Assim, com pouca ou nenhuma representação na memória cultural da história, uma libertação como a Lei Áurea em 1888, concedendo a liberdade a todos os escravizados africanos. Mas essa liberdade é muito desejada, vem sem um planejamento executado, ou seja, esses povos são libertos e expulsos das fazendas, sem trabalho, sem remuneração, e passam a serem considerados um problema, pois eles “não voltaram para a África”, como se fosse fácil **voltar**, ou se **adaptar** ao Brasil que sempre via na pessoa de cor a inferioridade, essa explicada através da ciência e da religião:

Com isso, a abordagem científica à ideologia racial foi essencial para que se tornassem aceitáveis[...] Com a inferioridade a seu favor, o branco (regra) criou situações e deliberou leis, as quais somente desqualificava o negro (exceção). [...]A religião traz em sua simbologia, bem como em sua liturgia, admissíveis explicações para a superioridade da cor branca e a preta como referência para a degeneração. (RECK, 2013, p.410)

Muitas vezes ao lecionar sobre a libertação dos escravizados, os estudantes perguntam, “se eles foram libertados em 1888, porque até hoje são a maioria pobre do país?” E essa questão é o ponto desse item, a educação dos negros era de difícil acesso, quando existia, pois aos colonos brancos era raro a possibilidade de frequentar uma escola, ao escravizado era mais ainda, dependendo da vontade do seu dono, como Daffine N. Reck cita:

Não se tem data precisa de quando o povo negro pode se assentar nos bancos escolares de nosso país, em caráter oficial, já que isto, mesmo antes da abolição, era prática não regulamentada de alguns senhores de engenho, que permitiam o estudo das crianças negras nas escolas de suas propriedades. Não é nada fácil para uma criança negra ver sua identidade se esvaír diante das terríveis afirmações que surgem nas aulas de história com relação à chegada de seu povo. (RECK, 2013, p.411)

Sem a educação que o colono/brasileiro tinha acesso, e quando o tinha era sobre o ponto de vista do *caçador*, com a história dos brancos, e de como eles levaram a civilização aos “bárbaros” e não civilizados povos africanos, como eles iriam iniciar a busca por seus direitos de humanos?

Marli Solange Oliveira em sua tese “*As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História*” faz uma análise dos livros didáticos no Brasil e sobre a visão dos africanos nos livros como inferiores, ela cita:

A ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode causar conseqüências bastante negativas aos estudantes em geral: aos estudantes negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos estudantes brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propicie o devido re(conhecimento) e respeito aos negros. (OLIVEIRA, 2006, p.82)

Há uma cena marcante no filme “*Sarafina! O Som da liberdade*” (1992), que trata do período do *apartheid* na África do Sul nos anos de 1970, onde a personagem da professora, interpretado pela Whoopi Goldberg, ensina História e há guardas

fiscalizando as aulas. Quando eles estão presentes, ela ensina sobre Napoleão e outros grandes líderes europeus, e quando eles saem de cena, ela ensina sobre os reis e heróis africanos, para que seus estudantes tenham orgulho e se sintam representados, culminando na passeata dos estudantes por direitos de estudar sua própria história, entre outras reivindicações. Se esses estudantes, do filme e do Brasil pós libertação, não tiverem exemplos a seguir, eles saberão que são *leões* que sabem lutar? Ou serão sempre *leões* domesticados e sem história? Lembremos aqui que História é Memória!

Utilizando novamente de Marli Oliveira sobre memória e identidade:

A negação e o não reconhecimento das identidades culturais de um povo podem ocasionar sérios problemas de ordem psicológica e social para os membros dessa população, nesse caso particularizo a população negra. Essa negação se constitui em atitudes preconceituosas e racistas que possibilita a construção e a perpetuação de estereótipos depreciativos em torno dos negros e suas culturas. Esse fator pode desencadear diversas práticas de exclusão dessa população na sociedade brasileira, entre elas, no sistema escolar. (OLIVEIRA, 2006, p. 82)

Quando negam ter a memória e identidade cultural africana nos livros didáticos, no cotidiano do povo brasileiro, incentiva-se assim o racismo e a discriminação, além de incentivar a visão inferiorizada da maioria da população do país. Por falar de memória, pergunto quantos heróis negros temos nos livros didáticos? E quantas vezes eles são mencionados como um extra, e não o texto principal, no livro se comparado à capítulos dedicados a Napoleão? Ou mesmo em comparação com Marechais e imperadores no Brasil? Ou na questão do feminismo, há heroínas, rainhas ou guerreiras citadas? Essa identificação dos estudantes durante o jogo é muito importante, pois eles estarão jogando como se fossem os próprios reis e rainhas negros e africanos, e isso tem que ser um motivo de orgulho, de resistência, de reconstrução da memória histórica, há grandes nomes em todos os continentes e entre todos os povos, não só a memória de escravos.

Do trabalho à rebelião, Dandara, Luiza Mahin, Rainha Nzinga são algumas das mulheres negras que lutaram contra a escravidão, (ROCHA, 2005). Luiza Mahin, por exemplo, entre outras insurreições, participou da Revolta dos Malês (1835 em Salvador), porém, em quais livros didáticos de História encontramos essas informações? (OLIVEIRA, 2006, p.89)

Então após a libertação os povos afrodescendentes, receberam acesso a educação igual aos brancos? Receberam chances iguais aos brancos a posse de terras e trabalhos?

Sabemos que em sua maioria, não, inclusive o sistema penal brasileiro inicia a criação de cadeias para lidar com os *vadios* que eram em sua maioria os negros sem empregos que perturbavam a nobre e justa população branca do país, e ainda hoje a maior parte da população carcerária do país é a negra, mesmo 200 anos depois da libertação destes.

Quando das origens da disciplina de história no Imperial Colégio Pedro II (1837), no Rio de Janeiro, já se percebe o início do longo “deixar de lado” que essas temáticas vão sofrer no desenvolvimento das ações educativas implementadas em escolas e instituições até um passado bem recente. Os horrores da escravidão, a teoria do branqueamento, o mito da “democracia racial” e a miscigenação vão, de certa forma, contribuir para consolidação dessas práticas, mas que de acordo com Moura (1990, p. 25) “não foram suficiente para impedir o protesto negro.” (ROCHA, 2013, p.172)

A educação no Brasil é um tema abrangente de várias pesquisas, mas em geral criticada como carente em vários pontos ainda hoje. Uma delas data desde o início das escolas renomadas do país, como o Imperial Colégio Pedro II e o IGHB quando da confecção dos primeiros manuais didáticos, colocando em disseminação as ideias de miscigenação, vemos aqui um total descaso do governo em relação aos afrodescendentes, mesmo sendo ligados a própria família que “libertou os escravos”.

Quando se cresce sobre estereótipos de ser inferior por causas sociais, religiosas e “raciais”, sem acesso a uma educação, sem acesso a sua ancestralidade e uma representatividade a quem se espelhar, sem uma consciência negra, sem acesso a pluralidade cultural africana, como esses povos conseguiriam uma ascensão social fácil? Ou rápida, considerando-se 200 anos como rápido.

2.1.3 Preconceitos e representatividades

Já foi tratado sobre a educação dos afrodescendentes após a libertação da escravidão, mas e atualmente? No Brasil, pode-se dizer que há 500 anos, os negros são a minoria e “É notório que ao longo de sua história nosso país estabeleceu um modelo social excludente com reflexos na área da educação e cultura, impedindo que milhões de brasileiros tivessem o pleno conhecimento da sua história.” (PESSOA, 2011, p.415). Assim, não é surpresa que as classes baixas do país, as favelas, sejam compostas em grande parte de afrodescendentes. Silvio L. De Almeida argumenta que além dos preconceitos e racismos, há quem diga que “a soma do racismo histórico e da

meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos.” (ALMEIDA, 2018, p.52). O autor aqui questiona sobre a ideia de meritocracia, principalmente para afro-brasileiros, que após 100 anos de libertação, porque esses descendentes ainda não conseguiram subir de classe social?

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. [...] No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p.52)

Um dos argumentos mais utilizados contra a ideia de que há racismo no Brasil, é justamente a ideia da meritocracia. Quando se compara os ex-escravizados de 1888 e os imigrantes europeus que chegaram ao Brasil para ocupar o trabalho ‘vago deixado’ pelos negros, aliando a situação em que foram libertados e a criação da Lei de Terras (dentre outros problemas que existiram e ainda existem para manter os povos de cor como classe econômica baixa ou na miséria), a conclusão da situação de seus descendentes hoje, não é realmente uma surpresa.

A lei 10.639/03 juntamente com o Estatuto da Igualdade Racial, foram criados para tentar resolver essas questões no Brasil. Como vimos até o momento, tem causado repercussões, mas ainda não resolveu tudo e muito dificilmente mudará em curto prazo. Para isso é preciso haver mudança nas gerações, iniciando nas escolas. Quando a lei foi criada, foi dado início a procura por materiais didáticos que pudessem ser usados, e do EIR²⁸, dois artigos me chamam a atenção, o primeiro é o Art. 11.§ 1º, que trata do currículo escolar, onde define que o currículo deve estar “resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País”. Ou

²⁸ Sigla de Estatuto da Igualdade Racial.

seja, a História deve tratar as contribuições desses povos para a História Nacional, mas o que observamos nos livros didáticos até 2020 é que só temos a história dos negros como escravizados, e um mínimo como civilizações antigas africanas. Em uma das análises realizadas pela Marli S. Oliveira sobre os livros didáticos ela aborda a questão de que:

“Havia brancos (sempre livres), negros (sempre escravos) e índios (que poderiam ser livres ou escravos)”. Dessa forma, além de corroborar para que se tenha uma imagem dos negros no período colonial “sempre como escravo”, essa visão não permite ampliar o pensamento sobre outras experiências dos negros no Brasil, a exemplo das formas utilizadas por eles a fim de alcançar sua alforria (a compra de sua própria liberdade; a formação e organização das irmandades que angariavam dinheiro para comprar a liberdade de outros escravos, enfim, as várias maneiras que os escravos e ex-escravos criavam para libertar a si próprio e também os outros). (OLIVEIRA, 2006, p.86)

Assim verifica-se que não há menções em nada de “contribuição decisiva para o desenvolvimento”, o que deixa a questão, realmente não há nenhum negro que tenha contribuído na nossa história? Só os escravizados? E depois que foram libertados? Desapareceram da História? Pelo menos no livro didático, parece assim.

Quando questionamos os livros didáticos, não podemos esquecer que eles não são a única fonte de conhecimento para as massas, e sim um dos meios. Há na educação superior, ou mesmo na literatura brasileiro ou estrangeira, um grande acervo de autores negros conhecidos pelo grande público? Djamila Ribeiro fala: “Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada.” (RIBEIRO, 2019, p.63). E isso ocorre por quê? Por falta de autores capacitados para escrever sobre esses sujeitos? Ou é o que a Ribeiro questiona como o ‘lugar de fala’?

Por falar em Djamila Ribeiro e racismo, não posso deixar de tratar rapidamente de um outro tema dentro do racismo, isto é, a questão da mulher:

Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo. (RIBEIRO, 2019, p.22)

Se já é complexo a situação do racismo no Brasil, imagine a situação da mulher negra! Quantos podem citar personalidades históricas (ou *pop* atuais) negras, mulheres negras ou LGBTQIA+? Aqueles que puderem responder essa questão, analise se a quantidade que pode citar de negros é a mesma quantidade de brancos. No Brasil é comum dizer que não há racismo, pois “racismo não existe na percepção das pessoas que não são alvo desse racismo” (KARNAL, 2017, p.39).

Quando ao segundo artigo do Estatuto da Igualdade Racial que me chamou a atenção foi o Art. 43 e 44, que trata das produções cinematográficas no Brasil, que obriga a ter negros nas filmagens, seja nos bastidores ou em cena. Mas em nenhum ponto desse Estatuto, coloca que os atores devem e podem fazer papéis de classes média ou alta. “Muitas vezes atores negros são contratados para atuarem como “bandido” ou “bêbado”, no caso dos homens, ou como empregada doméstica ou a “gostosa”, no caso das mulheres.” (RIBEIRO, 2019, p.74). Como um exemplo positivo, cito aqui o curta “*Vista Minha Pele*” (2003), do diretor Joel Zito de Araújo, que pode ser um ponto de partida para refletir essa questão. No mesmo o mundo é mostrado de forma invertida, onde a colonização do Brasil foi feita pelos povos evoluídos da África, e os brancos que foram escravizados, um clássico o leão virou o caçador. Não só pela inversão de papéis, mas porque no curta mostra a importância da representatividade, da memória cultural e os chamados racismos velados (os comentários “inocentes” que muitos negros escutam ao longo do dia, assim como os da charge do início do capítulo). Esse curta me foi apresentado na graduação em 2013 e me marcou de forma permanente, pois até então não havia me questionado com esse ‘e se’ que poderíamos estar estando na grade do curso de História, então quando comecei a pensar no jogo, essa foi a primeira ideia que tive para o projeto, mas não utilizei essa ideia na versão final do jogo, porém sempre iniciei minhas aulas sobre África com meus estudantes com esse curta.

Mas nem só de exemplos de mártires temos na História, assim como “A luta então se fortaleceu no resgate dessa identidade fragilizada, sob a égide do Movimento Negro Unificado” (RECK, 2013, p.409) que surge em 1978 sobre a sigla MNU que foram importantes na criação da Lei 10.639/03 e sua obrigatoriedade nas escolas do país, valorizando a cultura africana e dos afro-brasileiros, buscando a representatividade e recuperação da pluralidade étnica dos povos africanos, assim como valorização dos povos negros no Brasil atual.

Também por pressões dos movimentos negros, as políticas públicas,

em especial, na área da educação têm reconhecido a relevância e a emergência da escola trabalhar as questões relativas às diferenças, as identidades étnicas e culturais, tendo vista que as instituições escolares no Brasil, por meio principalmente dos programas de ensino, currículos e livros didáticos, ainda apresenta uma preponderância da cultura monocultural eurocêntrica. (OLIVEIRA, 2006, p.83)

Várias sociedades valorizam a educação como o que traz as mudanças a nação, e os movimentos negros não fogem dessa regra, tanto na África como nas ex-colônias americanas, um dos itens mais solicitados é o acesso à educação dos afrodescendentes, justamente para com isso poder ter igualdade de direitos, a ser reconhecido como seres humanos em plenos direitos. Um homem branco, e mulher, se apresenta como Homem, e mulher, mas um negro(a), tem que se apresentar como homem negro, e mulher negra. O mesmo acontece com os indígenas e os LGBTQIA+'s, isso não dá a impressão de que esses não são considerados como seres humanos? Talvez sejam necessárias mais revisões dos Direitos Humanos no cotidiano das escolas e empresas, ou se pensar assim, se os Direitos Humanos tivessem sido elaborados por etnias africanas, elas seriam tão valorizadas como são por serem originais da França branca?²⁹

Outro ponto que se trata dos preconceitos no Brasil, são os dias comemorativos. Há o Dia da Consciência Negra, e o Dia dos Povos Indígenas³⁰, em memória dessas etnias, mas ou são vistas como dispensáveis, pois são tidos como “povos extintos” ou são ignorados como feriados, e nas escolas a situação dessas datas não está melhor ainda em pleno século XXI.

A cultura desses povos muitas vezes é confundida com o folclore. Quantas vezes a figura do “indiozinho” e do saci Pererê nos remete a lembranças da nossa infância quando tais personagens se faziam presentes nas máscaras e fantÁsias que confeccionava-mos na escola no dia do folclore, enquanto nossos educadores de história nem sequer abordavam o assunto preferindo entregar o tema a tutela do professor de educação artística. Não nos iludamos de que isso são ecos do passado. Ainda hoje na grande maioria das escolas findo esse dia a cultura afro-indígena cai no seu esquecimento secular. (PESSOA, 2010, 418)

Em meus poucos anos de docente, as escolas solicitavam aos professores do Ensino Fundamental I a decoração da escola toda com desenhos e máscaras dos

²⁹ Uso aqui o termo França Branca, pois atualmente há uma grande migração de países que foram colônias francesas, na África, e não estou atualizada no censo francês de pessoas negras atuais no país.

³⁰ O nome do evento “Dia do Índio” de 1943 foi alterado para Dia dos Povos Indígenas segundo a Lei 14.402 de 2022.

indígenas “das florestas de 1500” e o único retratado no dia dos negros era Zumbi dos Palmares, sendo que Mato Grosso tem várias áreas históricas de quilombos, e vários ícones negros na história de Cuiabá. Sempre que me era solicitado criar uma lembrança com meus estudantes sobre esses feriados negros, apresentei as histórias de Maria Taquara, Tereza de Benguela e o Quilombo do Piolho, histórias de Cuiabá e regiões próximas. O procedimento era o mesmo com os indígenas, mas como essa pesquisa se centra nos povos negros, não adentrarei no assunto.

Por que escolhi África ao invés de Indígenas? Primeiramente, vi dificuldade nos estudantes de entenderem a África como continente, rico em etnias, culturas e costumes diferentes entre si, e não como um povo único. Em segundo lugar, muitas vezes é apagado dos meios didáticos as revoltas desses povos contra as colonizações, assim como há poucos registros de heróis africanos, menos ainda quando se trata de personagens femininos, como o caso da Rainha *Nzinga* (Ninga) do Reino do Dongo e Matamba (em aproximadamente os anos 1620-1663) que muitas vezes é retratada como selvagem ou louca, e há poucas referências a ela nos meios midiáticos, e nos livros didáticos nem é citada.

Atualmente existe uma crescente preocupação de editoras em lançar no Brasil livros sobre histórias africanas e personagens africanos. Mas há um livro, da Espanha, de contos africanos que foi traduzido em 2009 pela Editora Companhia das Letras, o ‘*Príncipe Medrosos e outros Contos Africanos*’ (2009) da autora Anna Soler-Pont³¹, que além de apresentar várias narrativas diferentes, separados em contos de príncipes e contos folclóricos com animais, também separa por etnias os contos apresentados. Quando possível, devido à pouca carga horária de História, lecionava História da Arte, e aproveitava os feriados para apresentar as crianças do Ensino Fundamental II, 6º e 7º anos, as histórias de reis, rainhas, príncipes e princesas africanos, assim como “contos de fadas”. Assim, ao final das atividades de contos, solicitava aos estudantes suas interpretações dos contos em desenhos e “decorava” a escola com esses materiais, muitas vezes chamados de anticonvencionais pelos colegas docentes e coordenação.

Devemos valorizar a lembrança de que muito antes da chegada dos negros escravizados no Brasil existiam no continente africano grandes reinos como o do Congo, e civilizações clássicas como a egípcia. Os antigos impérios de Gana, Mali e Songhai todos na África ocidental, assim como outros povos negros desenvolveram culturas ricas e

³¹ Anna Soler-Pont (1968-?), licenciada em Filologia Árabe pela University of Barcelona.

poderosas com reis e cortes africanas, sem esquecer os faraós egípcios que deveriam ser inseridos dentro da história da África tanto quanto o são no período da antiguidade clássica. (PESSOA, 2010, p. 418)

Não discordo da importância de inserir nos livros didáticos a história africana, e as participações dos africanos na história do Brasil, mas não devemos esquecer, que primeiramente, deveríamos rever as periodizações que utilizamos ainda hoje, a tripartição de Colonial, Império e República não se adequam aos novos materiais pós lei 10.639/03, e o material de África ou afro-brasileiros inseridos aparecem como uma costura malfeita do Frankenstein nos livros didáticos. Quando adicionam história dos reinos antigos da África, aparece como um capítulo à parte, que muitas vezes é ignorado por professores sem a formação adequada ao assunto, assim como o fazem com história da Ásia e dos Indígenas. Os textos sobre História do Brasil, acrescentaram de formas bizarras as participações de negros, principalmente em contextos de Brasil República, onde os textos em geral permanecem os mesmos por anos seguidos, só acrescentando um parágrafo ou uma caixa de texto de curiosidade sobre esses personagens históricos, como se fosse só “cumprir cota” no livro e ser aprovado pelo MEC. Como acabar com uma sociedade racista assim? Somos tão não racistas, que precisamos de uma lei obrigando o ensino dessas etnias! Há leis sobre racismos no Brasil, e muitos ainda acreditam que não existe racismo. As leis existem para tentar resolver um problema existente, se não existir mais o problema, não há necessidade de a lei continuar em vigor.

Cabe destacar, desde já, que isso se deve, fundamentalmente, ao impacto e à relevância que alcançaram os movimentos sociais, os quais, desde a década de 1980, se têm organizado com o intuito de destacar as desigualdades históricas que foram sendo produzidas no país ao longo do tempo. O que quer dizer que, na medida em que as sociedades e os indivíduos se interrogam sobre sua condição, se abre a possibilidade para uma significativa alteração, quanto ao modo de apreender e de interpretar o presente e, por extensão, também o passado. (RECK, 2013, p.408)

Outro assunto muito importante para atacar o racismo enraizado no país, e no mundo, é a representatividade, essencial para esse combate, pois se primeiramente há a necessidade de educação para todas as etnias de formas a que todas tenham acesso a sua memória cultural e étnica, acesso aos seus direitos, há também o problema da inferioridade, crescer lutando no dia a dia pelo direito de ser reconhecido como ser humano, independente da sua cor, se torna mais fácil com a representatividade.

No texto do autor Kabenguele Munanga (2004) “*A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*” questiona quantos afro descendentes vemos nos shoppings? Como clientes e não como funcionários. É a mesma questão que fez surgir a campanha dos atores negros por papéis que não fossem só empregados, bandidos ou pobres. A tal da representatividade que causou tantas polemicas e opiniões nos últimos anos nos meios televisivos nacionais e internacionais. Mas deixo aqui a questão: se representatividade não é importante e todos são representados, por que incomodou tantos quando os negros pediram por esse direito? Assim como muitos ficaram incomodados, enquanto muitos aderiram, ao caso do “*Vidas Negras Importam*”³² que surgiu no ano de 2017. Raro é o dia que não vejo as notícias, no Brasil, de mais um caso de um negro morto por engano pela polícia, ou por cidadãos de bem, que se sentem justificados ao atacar um/a negro só porque desconfiava da pessoa, mas claramente sabemos aqui que não era da pessoa que desconfiava e sim da cor.

No lançamento de *Pantera Negra*, tantas controvérsias³³ foram feitas por causa do elenco e história, mas quantos filmes e series de televisão temos com heróis negros que não nasceram pobres temos? Dentro do universo das Histórias em Quadrinhos, o personagem “*Super Choque*”³⁴ era de família de baixa renda, seu pai trabalhava no centro comunitário do bairro, posteriormente ele entra para faculdade por ter um QI alto. Já “*Raio Negro*”³⁵ é professor e de classe mais alta que o *Super Choque*, mas ele teve sua infância nos bairros pobres. “*Tempestade*”, por sua vez, foi criada nas ruas e só ascendeu de classe social graças aos *X-Men*. “*Doutor Vodou*” e “*Senhor Incrível*” são uns dos poucos negros que tem formação – enquanto o *Doutor Vodou* é formado em

³² O projeto foi criado pela ONU em resposta aos vários casos de homicídios contra pessoas de cor, no site do projeto há mais informações: <http://vidasnegras.nacoesunidas.org/> e no Brasil há várias notícias ligadas ao racismo, homicídios entres outros crimes contra os negros, uma grande quantidade está disponível no site do Jornal A Folha: <https://vidasnegrasimportam.blogfolha.uol.com.br/> e outro site de notícias que indico é o Noticia Preta, que denuncia todos os dias, casos de racismos no Brasil: <https://noticiapreta.com.br/>

³³ Quando do lançamento do trailer e poster do filme, grupos de direita fizeram boicotes ao filme simplesmente por ser de um super-herói negro. Algumas notícias sobre: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2018/02/por-que-o-filme-pantera-negra-incomoda-tanta-gente.shtml> e <https://www.washingtonpost.com/news/comic-riffs/wp/2018/02/02/an-alt-right-group-threatened-to-attack-black-panther-on-rotten-tomatoes-but-the-site-is-fighting-back/> Aqui sobre a questão do poster: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/171149-controversias-envolvendo-o-universo-cinematografico-da-marvel.htm> Aqui sobre a direção e produção: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/7-maiores-escandalos-e-tretas-por-tras-dos-filmes-da-marvel/> e

³⁴ Recomendo o artigo do site Legião dos Heróis que conta toda a história e adaptações do personagem: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/super-choque-tudo-sobre-dc.html#list-item-1>

³⁵ Veja nas referências bibliográficas as HQ’s.

medicina, o *Senhor Incrível* possui 14 *PhDs* (Engenharia, Física, Química, Psicologia, Direito, Ciência, Política e Matemática), e famílias influentes, mas são poucos conhecidos e mesmo pouco representados fora dos seus próprios títulos nos quadrinhos. O personagem “*Punho de Ferro*” é de periferia e um vigilante (não um herói em si). Entre os inúmeros lanternas verdes, o mais famoso é o único negro: John Stewart.³⁶ O *Hall Jordan*, o único que nasceu em berço de ouro, literalmente, e não passou por problemas de acesso à educação e pobreza é o *Rei T’Challa*, o *Pantera Negra*, sendo então de grande importância a representatividade deste nas telas, que por sinal foi o primeiro da lista a ser representado nos cinemas com tais origens.³⁷

Em 2015 tive oportunidade de colocar em prática um dos meus primeiros projetos em grupo no PIBID: “*Histórias em Quadrinhos e Seriados de Tv Como Narrativas Históricas Sobre a Questão Afro-Indígena*”. O objetivo era levar aos estudantes Histórias em Quadrinhos da DC e Marvel de heróis e personagens negros, mesmo que esses tivessem uma “representatividade” nesses universos ainda permeada de limitações, até certo ponto com racismo. Foi desenvolvido o projeto ligando Histórias e Quadrinhos e Seriados de Televisão e a representatividade dos casos de racismos nessas mídias. Inicialmente o projeto questionava aos estudantes se eles acreditavam existir racismos nas HQs ou seriados, e se havia racismo no Brasil. Após os questionamentos iniciais, os estudantes foram levados aos laboratórios de informática, utilizando assim as tecnologias para as aulas, pois as HQs foram colocadas em pastas nos computadores, caso contrário seria impossível trazer todas as HQs e episódios das series para os estudantes terem acesso.

Ao terem acesso aos episódios e hqs, os estudantes eram orientados através dos pibidianos a se questionarem, e questionarem as histórias, para então através de debates perceberem que há racismos, dentro das mídias, e da nossa sociedade. Esses racismos são tão intrinsecamente “disfarçados” no cotidiano que muitas vezes fechamos os olhos e dizemos que não há racismo. Foi um projeto gratificante, pois inicialmente os estudantes pensaram nos quadrinhos como recreação ao invés de uma “aula”, mas ao passar do tempo, começaram a se interessar pelas questões sociais, além de se identificar

³⁶ Ele é famoso como Lanterna Verde graças a animação da liga da justiça, e um dos poucos heróis formados também (arquitetura), mas ele nem é o primeiro terráqueo a usar o anel, antes foi um soldado branco.

³⁷ Houve outros heróis negros nas telas, como Blade (1998, 2002 e 2004), Spawn (1997) e Aço no “Steel-O Homem de Aço (1997), mas todos esses não tinham condições socioeconômicas altas.

nos processos de racismos dentro das HQ's e na vida real. Esse projeto foi outra parte que me inspirou na pesquisa e elaboração do produto dessa pesquisa, pois como docente sabemos que não é sempre que temos horas e equipamento disponíveis para aplicar um projeto desses. Assim tentei uma mídia que fosse mais acessível³⁸ e que utilizasse menos tempo da aula em si.

Ao se acompanhar a organização da "cultura histórica" e da "cultura política" de uma sociedade, pode-se visualizar mais precisamente os contornos que ganham simultaneamente a "cultura historiográfica" e o "ensino de história". (RECK, 2013, p.407)

Para concluir esse tópico, a representatividade e a educação, juntos, são elementos fundamentais para a luta contra o racismo. Somos uma sociedade capitalista, e o mercado produz o que vende, ou seja, cada vez mais temos negros com poder aquisitivo que impacta na economia, assim há mais produtos sendo fornecido para esse público. Não nos enganemos que o mercado produz como forma de igualdade e não tem racismos, há vários casos de marcas famosas entrando em polemicas por causa de produtos, e o marketing desses produtos, para públicos negros e LGBTQIA+, não por nada, mas porque eles agora tem poder de compra, e por tanto, poder de voz de serem ouvidos.

2.1.4 Cotas e leis.

Leandro Karnal em seu livro "*Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*" mostra como é institucionalizado o racismo "discreto", e odiar o diferente é o normal.

Na verdade, qualquer brasileiro soube, até a Lei Afonso Arinos, em julho de 1951, e mais tarde com a criminalização do racismo pela Constituição de 1988, essa separação sempre foi tão suficientemente clara e direta que não era necessário um ônibus ou um bebedouro em local público para negros. Sempre mantivemos uma característica portuguesa, que é distinta da anglo-saxônica. Esta costuma afastar o diferente, enquanto a característica portuguesa é trazer para dentro do sistema colonial, não afastá-lo. O português nunca fez reserva indígena, por exemplo. Trouxe para a missão, para a cidade, para o apresamento, para a lavoura. (KARNAL, 2017, p.35)

³⁸ Apesar de apresentar como acessível, deixo aqui meu alerta de que a confecção do jogo e impressão do mesmo não é tão simples e tem materiais e formatos recomendados para uma melhor qualidade e cumprimento dos objetivos do jogo, esses dados estão inseridos no manual do jogo nos anexos finais.

Então quando falamos de cotas, de inclusão de conteúdo africano e indígenas nas escolas e universidades, de racismos e discriminações, de modo que muitos são contrários, questionando a validade e veracidade da necessidade desse tema a ser debatido, como se estivesse tudo perfeitamente bem. Uso aqui mais uma fala do Karnal sobre esse momento:

O que leva muitos críticos da política de cotas a questionar a ideia de que no Brasil não há propriamente um racismo ou uma diferença de interpretação de cor, e sim uma interpretação de renda, um abismo social. Em outras palavras, tem-se a ideia de que há uma desigualdade social, e não de gênero, ou de cor. Essa é sempre uma explicação predominantemente feita por um determinado grupo branco. É sempre uma explicação de quem não sentiu preconceito contra si. E, como tal, diz que não há preconceito. (KARNAL, 2017, p.39)

Anteriormente mencionei a questão do poder aquisitivo dos negros e a questão do mercado de publicidade. Então se já há negros em classes altas, em universidades entre outras situações de prestígios, por que há necessidade de cotas? Como Karnal descreve tão bem, não é uma questão puramente social. Está tão emaranhada a questão racial e étnica que a maior parte da população de baixa renda é afrodescendente, se há negros ascendendo as classes sociais, isso se deve exclusivamente aos vários direitos adquiridos pelos movimentos negros que lutaram por isso, mas ainda há uma percentagem baixa que conseguiu essa “ascensão”, quando vemos quantas favelas ainda existem hoje. Quantos casos de violências contra mulheres brancas em comparação às mulheres negras, quantos presídios tem mais negros do que brancos presos, podemos dizer que não há necessidade de sistemas de cotas? De leis que os protejam? Vamos deixar aos que sofrem os preconceitos no seu cotidiano dizer quando não sofrem mais e não precisam mais de sistemas de cotas, e vamos ser sinceros, sistemas de cotas não é a solução dos problemas de racismos no Brasil, são só os tapa-buracos, e muitas vezes é visto como uma humilhação dupla, quem entra em faculdades predominantemente brancas, por cotas, irá passar boa parte do curso tendo que lidar com racistas e *bullyings* disfarçados de comentários críticos.

Com a Constituição Federal, em 1988, houve o amparo que confere às minorias direito à diversidade. Constitui um de seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988, p. 3). Em segmento a essa determinação, ano de 1996 foi um marco para a educação brasileira. Seria neste ano compilada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96. Consonante à Constituição, a LDB ratifica a importância das ações interdisciplinares, no tocante ao resgate da cultura popular e à valorização da pluralidade cultural. Para desfazer paradigmas preconceituosos, baseados no senso comum, múltiplos setores da sociedade apresentaram ao Congresso Nacional o pedido de lei, então aprovado e sancionado, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Passa a existir então, a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que designa às instituições educacionais uma adequação no rol dos conteúdos programáticos das para a inserção do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na (RECK, 2013, p.413)

As leis no Brasil que regulamentam a História Africana e Afro-brasileira, seriam justamente as citadas por Rocha, a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a 10.639/2003 com sua reformulação como a Lei 11.645/08 adicionando os Afro-Brasileiros e Indígenas, ou seja, com sete (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) constituições ao longo da História do Brasil, e somente a de 1988 incluiu as etnias que são a base da identidade brasileira e ainda em 2021 há pouco material disponível, se comparar ao material sobre Europa, e muitos contrários a atualização do currículo, ainda faltando muito sobre Indígenas, África e mesmo sobre a Ásia. Diante disso, a pergunta permanece: não está passando da hora de atualizar o currículo no Brasil, aproveitando e reformulando os períodos da nossa história e com menos enfoque na História da Europa?

Há dez anos da aprovação da lei 10.639/2003 persistem fatores que entravam a sua plena aplicação, tais como: ausência de sua abordagem nas licenciaturas e programas de formação de professores, a bibliografia disponível é recente e com o preço elevado, as publicações, às vezes, resultam de dissertações e teses as quais evidentemente aprofundam algumas temáticas em detrimento de outras o que traz certa dificuldade aos professores; os raros cursos acontecem nos grandes centros o que faz com que os professores, em sua maioria atuando na escola pública, esbarrem em tempo e dinheiro. Além desses fatores apontados enquanto educadores comprometidos com estas questões precisamos de grande poder de convencimento para demonstrar aos estudantes, docentes, funcionários das Instituições e público em geral sobre o significado da abordagem dessas temáticas. (ROCHA, 2013, p.174)

Quando do artigo de Rocha em 2013 haviam se passado 10 anos apenas, agora em 2021 e o quadro apresentando por ele não teve muitas mudanças. Quando da oferta da disciplina obrigatório no Mestrado Profissional em História da UFMT, quantos interessados nas grades das universidades que ofertaram as disciplinas de História da África e Indígena? Por exemplo, na turma atual de 2020-2022, as disciplinas

obrigatorias e optativas são (figuras abaixo):

Figura 8 – Disciplinas obrigatorias

Disciplinas Obrigatórias

- 1) Teoria da História (60h/a)
- 2) História do ensino de História (60h/a)
- 3) Seminário de Pesquisa (45h/a)
- 4) Seminário Tutorial (45h/a)

Fonte: Site do ProfHistória

Figura 9 – Disciplina Optativas

Disciplinas Optativas

- 5) Cidade, patrimônio urbano e ensino de história
- 6) Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença
- 7) Didática da história: trajetória, desafios e perspectivas
- 8) Educação patrimonial e ensino de história
- 9) Ensino d(e) história indígena
- 10) Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira
- 11) Ensino de história e a questão das temporalidades
- 12) Historiografia e ensino de história
- 13) História como diferença: história e cultura indígena
- 14) História do impresso
- 15) História e história pública
- 16) Metodologia no ensino de história: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador
- 17) Narrativa, imagem e construção do fato histórico
- 18) Produção de material didático e o universo virtual
- 19) Seminário especial linguagens e narrativas históricas: produção e difusão
- 20) Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história

- 21) O ensino de história e as relações de gênero
- 22) Mito e ensino de história
- 23) Ensino de história: história oral e narrativa
- 24) Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar?
- 25) História e educação em direitos humanos
- 26) História local: usos e potencialidades pedagógicas
- 27) Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem de história
- 28) A aprendizagem em história e a formação histórica
- 29) Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais
- 30) Ensino de história e pensamento decolonial
- 31) Ensino de história e teorias de aprendizagem
- 32) História das infâncias e juventudes e o Ensino de História
- 33) Ensino de história e processos emancipatórios em espaços escolares e não escolares de educação
- 34) Ensino de história e cinema
- 35) Ensino de história e imagens

Fonte: Site do ProfHistória³⁹

As disciplinas obrigatorias são divididas em 3 semestres, e as optativas variam de acordo com a oferta de docentes de cada universidade e disponibilidade destes. Com a situação da pandemia, foi possível aos discentes se inscreverem em disciplinas ofertadas de outros campus, pelo formato EAD das aulas. Mas ainda assim, há um limite de

³⁹ Site do ProfHistória. Caderno de Disciplinas. Disponível: <[https://profhistoria.ufrj.br/uploads/caderno_disciplinas/6129298576ce3_CATA%CC%81LOGO+DE+DISCIPLINAS+\(2021\).pdf](https://profhistoria.ufrj.br/uploads/caderno_disciplinas/6129298576ce3_CATA%CC%81LOGO+DE+DISCIPLINAS+(2021).pdf)>

disciplinas voltadas para as temáticas africanas e indígenas, e mais ainda um limite de quantos discentes podem acessar as aulas do docente, tanto por organização das aulas, como das atividades avaliativas.

Há interesse dos professores em se atualizar, mas há poucos cursos disponíveis de formas gratuitas, e os poucos ofertados geralmente são cobrados valores consideráveis se comparar ao salário de um professor de educação básica atualmente.

2.2 Diferentes iniciativas pós- lei 10.639/03

Após os anos 1990 (Constituição e LDB) e 2000 (lei 10.639) inicia-se a busca de conteúdo para os estudos de África e seus derivados, inicialmente nas universidades e posteriormente (e ainda em processo) nas escolas de ensino básico, tanto públicas como particulares. Veremos agora as pesquisas e transformações para esse campo da História nesse tópico.

2.2.1 A visão do negro na Literatura

Primeiramente, ao trabalhar na linha de pesquisa de Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, utilizamos vários formatos de mídias, no presente caso foi escolhido os jogos, mas ao pesquisar no campo da pesquisa-ação do campo da Didática Histórica de Rüsen, e no processo criativo dessa pesquisadora, é necessário abordar várias mídias, pois as mídias estão interligadas, muitas vezes um livro se torna uma HQ's ou um jogo, entre outros exemplos. Além das opções de personagens literários se tornarem personagens de jogos ou filmes/series/animações. Assim não estranhe essa pesquisa ter tantas subáreas de mídias, pois são essas leituras e vivências, ou seja, o consumo dessas mídias, que tornou possível a criação do produto dessa pesquisa.

Ao abordar a literatura, irei trabalhar os movimentos contrários à utilização das obras de Monteiro de Lobato nas escolas. Apesar de ter falecido em 1948, o autor afrodescendente, um dos melhores exemplos do processo de branqueamento da época, as fotos e imagens do autor todas retratando-o como branco, mas o principal são as suas escritas, em várias de suas obras é possível ver o preconceito contra os negros, não como uma forma de ódio, mas de reflexo da sociedade em que vivia. Nas obras do “*Sítio do Pica Pau Amarelo*” isso é muito visível, em especial no livro “*Histórias de*

Tia Nastácia”, onde a tia Nastácia conta várias histórias e o pessoal do sítio comentam cada uma ao final do conto, são várias as passagens que se verifica essa “inferioridade” do negro e engrandecimento do branco, como por exemplo no conto *Manuel da Bengala* onde vemos a seguinte passagem:

- É o que eu digo – juntou Emília. – O povo, coitado, não tem delicadeza, não tem finuras, não tem arte. É grosseiro, tosco em tudo que faz. Esse livro vai ser só das histórias populares do Brasil, mas depois havemos de fazer um só de histórias compostas por artistas, das lindas, cheias de poesia e mimos – como aquela do *Príncipe Feliz*, do tal Oscar Wilde, que Dona Benta nos leu. Aquilo sim. Até deixa a gente leve, leve, de tanta finura de beleza! (LOBATO, 2019, p.55)

São várias as passagens que vemos essas críticas, que o povo são os negros burros, sem cultura, sem história, que ao contar as histórias de forma oral, acabam alterando as histórias e não sabem explicar as próprias histórias. Enquanto as histórias da Dona Benta são todas bem recebidas, pois são “organizadas e com lição de moral”, dando a entender o reflexo das histórias à cultura correspondente.

Hoje há livros com contos africanos, afro-brasileiros e brasileiros com melhor apresentação do que as que foram apresentadas por Lobato, mas utilizo dele como exemplo de como era a visão da época, da cultura afro-brasileira. E somente atualmente que se iniciam os movimentos solicitando a retirada dos livros de Lobato das escolas, ou um trabalho educacional que faça críticas ao trabalho, já que em sua maioria, são livros disponibilizados nas bibliotecas das escolas, onde o acesso se dá principalmente pelos estudantes do Ensino Fundamental I, como atividade orientada pelos professores. E assim se iniciam as construções nos jovens (6-11 anos) de que os negros são inferiores. Enquanto se essas mesmas crianças já lessem livros com valorização da cultura afro-brasileira, teríamos menos influências racistas no cotidiano, além de despertar a consciência negra nesses jovens estudantes.

Já mencionei anteriormente o Príncipe Medroso, mas se ao invés de Lobato, colocassem livros como esse, teríamos mais diversidade e valorização da cultura. Pois além desse livro reunir contos de várias Áfricas, mostrando sua pluralidade, também há contos de valorização da cultura africana, não como inferior.

Esta coletânea propõe uma viagem através de alguns contos da África subsaariana, de leste a leste, de leste a oeste, chegando também até o sul e passando por algumas ilhas, atravessando lagos, rios e cachoeiras gigantes, desertos e montanhas. E propõe uma aproximação com

diferentes tipos de conto: dos mais desconhecidos, como os de princesas e príncipes, até os mais familiares, como as fábulas de animais. (SOLER-PONT, 2009, p.11)

Assim, fazendo uma rápida comparação entre as histórias de Tia Nastácia e os contos do *Príncipe Medroso*, podemos ver uma diferença gritante. Na obra de Lobato, os negros são ridicularizados constantemente, seus personagens negros são sempre os feios, burros e tentam ser espertos sobre os brancos, mas acabam sendo pegos, presos e condenados a morte ou torturas, como algo normal. Enquanto nos contos do príncipe, os negros são primeiramente, pessoas! Nas narrativas, os personagens são descritos como “pele de ébano” ou outras descrições elogiando suas características físicas, enquanto Lobato descreve geralmente com beijudos e negro feio, além de os personagens nos contos do *Príncipe Medroso* serem pessoas, há deuses e espíritos naturais também, mesmo no conto do “*O escravo e o fogo da amizade que o libertou (Etiópia)*” onde há menção de escravos africanos por outros povos africanos, há humanidade nos personagens. A escravidão não era a mesma que ocorreu entre europeus/americanos e africanos. Além das histórias, há as artes adicionadas no livro do *Príncipe Medroso*, como a figura abaixo, com detalhes e estilo *naif* também ligado à valorização dos estilos artísticos chamados primitivos, não podemos de valorizar a estética e delicadeza colocada nas artes desse livro, assim como da HQ citada mais abaixo:

Figura 10 - Arte do livro *Príncipe Medroso*



Fonte: SOLER-PONT, 2009, p.11

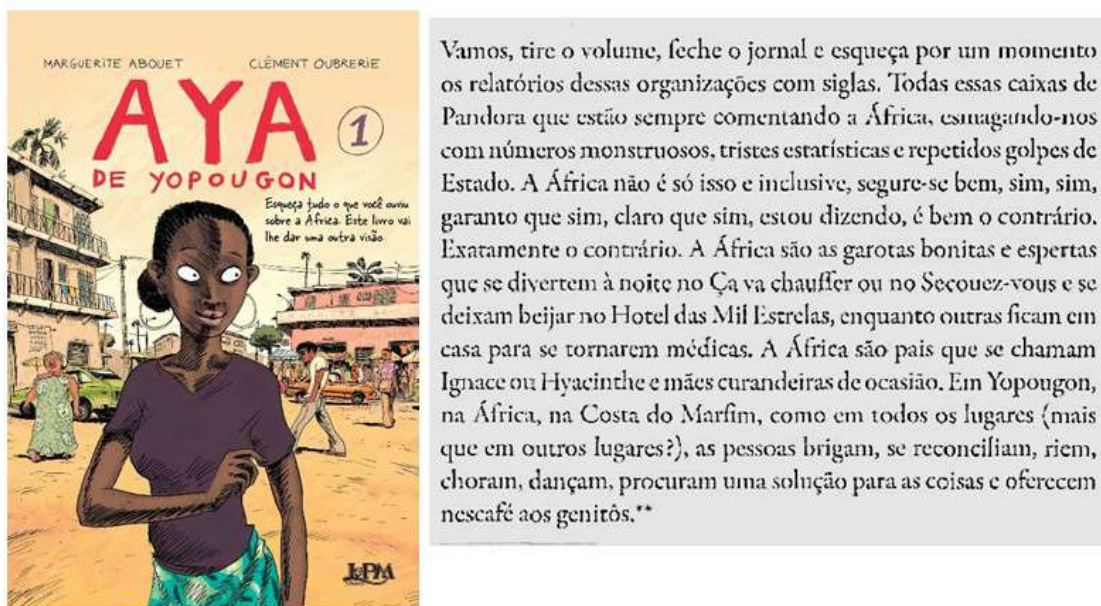
Outro ponto importante é a apresentação dos *Griots*, os contadores de histórias

orais africanos, que tinham *status* social relevante em várias cortes de impérios e reinos africanos, os contos são as narrativas reunidas desses *griots*, que muitas vezes eram mulheres, e eram valorizados. Em comparação com a Tia Nastácia, que apesar do Pedrinho pedir para ouvir os contos, passa a cada conto por questionamentos e humilhações das crianças, questionando os contos, comparando com contos europeus dos Irmãos Grimm e Oscar Wilde.

Desde sempre, os habitantes da África converteram a história em lenda e as anedotas em contos. A tradição oral do continente fez com que os contos e as lendas passassem de geração a geração, através dos séculos, sem serem escritos. Os *griots* os contavam, pais e mães, avós e avós acabavam decorando-os de tanto ouvi-los e continuavam a transmiti-los aos mais jovens. Só no final do século XIX e início do XX é que se começou a recolher a mitologia e os contos da África sob a forma de livros. (SOLER-PONT, 2009, p.10)

Poderia citar várias obras aqui da literatura que valorizam a pluralidade da África, sejam nos períodos antigos com os grandes reinos e impérios africanos, ou nos períodos contemporâneos. Apesar do *Príncipe Medroso* ser uma coletânea de contos reunidas pela espanhola Anna Soler-Pont e não pelos próprios povos do continente africano, posso citar aqui duas referências para literatura contemporânea africana: Adichie Chimamanda Ngozi e Marguerite Abouet & Clement Oubrerie. Chimamanda Ngozi é uma autora consagrada, escrevendo sobre personagens negros que vivem períodos contemporâneos da África, como “*O Perigo de uma História Única*”, “*Hibisco Roxo*” e “*Americanah*”, com histórias de jovens Nigérianas e seu cotidiano, muitas obras da autora são autobiográficas, e outras históricas como “*O Perigo de uma História Única*” que é uma publicação de seu discurso sobre a visão da África como um país e não a pluralidade do continente africano, e também as visões estereotipadas dos países africanos como pobres, e seus cidadãos vivendo entre guerras e fomes constantes. Entre essas obras, é marcante a ideia da Adichie da *história unica* no processo criativo desse jogo, sem essas leituras, desde Lobato, Soler-Pont, Gaiman entre outros citados nessa pesquisa, não teria um rompimento de uma visão estereotipada dos povos africanos, e o principal, não teria despertado o interesse em iniciar uma pesquisa sobre essas nações.

Das histórias em quadrinhos, a mais marcante foi a da “*Aya de Yopougon*”, escritas e desenhadas pela dupla Abouet e Oubrerie, elas contam histórias da personagem Aya, que é uma jovem da Costa do Marfim vivendo sua vida, como uma jovem comum. Vou deixar aqui a capa e uma página da HQ’s que se autoexplicam:

Figura 11 – Capa do volume 1 e descrição de *Aya*

Fonte: ABOUET e OUBRERIE. 2007, Volume 1, p.4

Na capa vemos os dizeres “Esqueça tudo o que você ouviu sobre a África. Este livro vai lhe dar uma outra visão”, enquanto na introdução as autoras pedem para “esqueça por um momento os relatórios dessas organizações com siglas [...] A África são as garotas bonitas e espertas que se divertem à noite”, essa obra dividida em 6 volumes, foi publicado no Brasil somente 2 volumes, mas contam histórias de romances juvenis, sem fantáias, mostrando uma África moderna, não mais os negros como os “selvagens”, dando humanidade aos personagens, fazendo o leitor ter uma visão dos negros como pessoas, como seriam em qualquer outra parte do mundo.

Essas obras em uma biblioteca de escola, fariam muito mais pela educação e História Afro-brasileira do que as obras que temos de Monteiro Lobato.

2.2.2 Períodos para estudo da África

Anteriormente mencionamos os períodos de História do Brasil e como elas também são usadas para a História dos afro-brasileiros. Daffine N. Reck explica melhor essa parte abaixo:

Outro texto de extrema importância é “Antigas Civilizações Africanas Historiografia e Evidências Documentais” de José Rivair de Macedo, onde o autor coloca a origem dos estudos africanos e realiza um debate sobre a periodização da História da África, na opinião dele injusta: pré-colonial (até o século XIX), colonial (até meados do século XX) e independente (até o presente). Macedo acredita que é preciso olhar para a África com o olhar dos africanos, sem

complementos ou adjetivos. Questionar a periodização tripartida é de extrema necessidade, porém é preciso ter cuidado com os conceitos. O autor discorre acerca de três correntes historiográficas de História africana: a corrente da inferioridade africana, a corrente da superioridade africana e o pluralismo da realidade africana. Esta última, de acordo com Macedo, é a mais adequada, pois dá conta de várias Áfricas, além de ter técnicas e métodos de pesquisa mais condizentes com a realidade estudada. (RECK, 2013, p.408)

Atualmente já há periodização da África como Antiga (até o século II a.C.), Pré-colonial (Até 1960) e Pós-colonial (de 1960 até atualmente), mas ainda usam mais o modelo citado por Daffine N. Reck. Nos livros da editora Positivo com os quais leciono, há os capítulos “*Primeiras civilizações*”, com Egito antigo, colocando os reinos e impérios africanos (6º Ano), correspondendo ao período Antigo; o capítulo “*África*” (7º ano), que compreende os contatos entre africanos da Costa Atlântica e África subsaariana e os portugueses, utilizando em geral fontes europeias e religiosas para tratar da história africana. O capítulo “*O comércio atlântico de escravizados*” (7º Ano) inicia-se o período colonial já com o comércio de escravizados, também com documentação europeia e registros brasileiros.

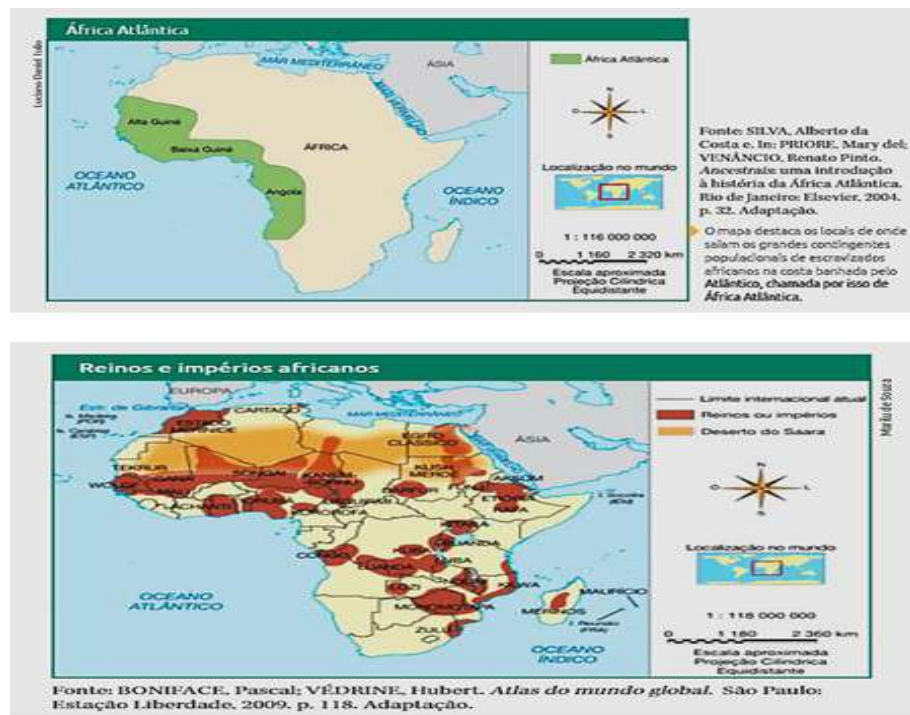
No capítulo “*Imperialismo África e Ásia*” (8º ano) inicia-se os processos de neocolonialismo, e nos capítulos “*Descolonização da África e da Ásia e Século XXI: terrorismo, xenofobia e extremismos*” (9º Ano) temos a parte final sobre a História africana, o material foi renovado em 2020⁴⁰, sendo baseado na lei 10.639 de 2003.

No Ensino Médio o processo não é diferente, no caso da Editora Positivo, o EM consta com os capítulos “*África Atlântica*” e “*África, América, Ásia, Europa e Oceania: um mundo*” (1º Ano), enquanto no próximo ano tem o capítulo “*Imperialismo*” (2º ano) e por fim “*Descolonização na Ásia*”; e, por fim o capítulo “*África Movimentações comunistas*” (3º ano) que não trata da revolução da África do Sul ou as revoluções africanas ocorridas no século XX, tratando somente das Revolução Chinesa, Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã e Revolução Cubana. O Continente no 3º ano, não possui um capítulo exclusivo para si, somente menções nas Guerras Mundiais, esse é o material atualizado até 2020. Há uma atualização sendo executada em 2021, mas somente para o 1º ano, e assim será até 2023.

⁴⁰ Não podemos deixar de elogiar que a editora tenha acrescentado pelo menos 1 capítulo para cada série do Ensino Fundamental, já que 20 anos atrás quando estive cursando o Ensino Fundamental só havia 1 capítulo (quando havia) sobre a África no processo de neocolonialismo, sem mais menções.

E quando falamos de África, ainda há uma dificuldade de quebrar a ideia de África única, como um país e uma etnia, a África pluricultural, quando aparece, é vista sobre a ótica de Subsaariana e Atlântica, divisão baseada na historiografia europeia.

Figura 12 – Mapa da África Atlântica/ Reinos e Impérios africanos



Fonte: BELLOS, Natalia. **2º Volume de História do 7º ano**. Editora Positivo. 2019, p.6;15.

Os recortes são dos livros da Editora Positivo, mostrando mapas da África Atlântica, onde os portugueses tiveram contato com os povos africanos, e um mapa dos reinos africanos do período antigo. Nos livros do 8º e 9º há mapas dos países africanos atuais, e as situações econômicas alarmantes desses países atualmente. Há uma menção a pluralidade dos povos africanos, mas ainda há muitos conceitos que precisam ser adicionados ao material.

Utilizei do material da Positivo para exemplificar a questão da periodização, entendendo que os períodos africanos devem ser criados pelos próprios historiadores africanos, com seus reinos/impérios, como Gana e o Grande Zimbabué. Precisamos que de mais obras como os 8 volumes de “*História da África*” (Unesco) ou de autores como Alberto da Costa e Silva em “*A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*”, se tornem referência para os livros didáticos do Brasil, afinal a periodização faz parte da Historiografia e os estudos de História da África fazem parte dos processos de Cultura Histórica.

A Historiografia e as Periodizações, estão ligadas à Cultura Histórica, pois é através dos movimentos negros e suas lutas que foi possível criar um cenário onde História Africana e Afro-brasileira pudesse ser estudado, discutido, analisado, e não só nas universidades, mas nas escolas, na sociedade, refletida em mídias, nos museus, no cotidiano. Pois segundo Jörn Rüsen: “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica”. (RÜSEN, 2001, p. 54 *apud* BONIFACIO, 2005, p. 5).

Vemos na Cultura Histórica, a importância da Consciência histórica, pois “esta constatação remete à ideia de que a consciência histórica é culturalmente variável. Em outras palavras, mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro.” (GERMINARI, 2011, p.64). Assim, ao se mudar o contexto cultural e social dos afro-brasileiros, haverá uma mudança na Cultura Histórica, e conceitos como racismo e discriminação finalmente poderão ser conceitos do passado da humanidade, ou pelo menos do Brasil.

Portanto, as identidades individuais e coletivas construídas pelos jovens estariam intrinsecamente associadas a sua consciência histórica. Segundo Pais (1999, p. 2), “a consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”. Nessa perspectiva, torna-se possível pela investigação científica da consciência histórica produzir conhecimento útil sobre a vida dos jovens, pois a vida se expressa de alguma maneira na consciência histórica e nela é possível apreender a vida dos seres humanos (RÜSEN, 2001). Pais (1999) buscou compreender a relação entre as dimensões identitárias individuais e coletivas da vida dos jovens que se expressam em sua consciência histórica. (GERMINARI, 2011, p.66)

Finalizo aqui as discussões do tema Histórico do ensino de história afro-brasileira até a lei 10.639/03 e irei dar início ao próximo tópico, que é o centro dessa pesquisa, os jogos no Ensino de História, pois primeiramente temos que entender o processo do racismo no Brasil, a criação da lei e seu impacto na sociedade, impacto esse que inspira vários pesquisadores em produzir material sobre o assunto, entre essas criações, que já abordamos algumas nos tópicos anteriores, então agora trataremos dos jogos, a mídia dessa pesquisa.

2.3 Jogos que abordam a história da África e afro-brasileiros

Aqui analisarei os jogos que encontrei após pesquisas tanto no *Play Store*, quanto nos bancos de TCC, Dissertações e Teses. Os jogos encontrados foram *Levante dos Malês* e *Império da África*. Ambos são jogos eletrônicos. Outros são jogos de tabuleiros de origens africanas, tais como *Senet*, *Yoté* e *Mancala*. O primeiro que irei analisar é o jogo eletrônico *O Levante dos Malês*.

2.3.1 O Levante dos Malês

Sociedade Nagô – O Início é um aplicativo gamificado sobre a revolta dos malês, que alterna entre o jogo virtual e tarefas no mundo real. É financiado pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, por meio do edital nº6, App para cultura -2017, sendo a proposta enviada por Alexandre Macêdo Santos. O projeto também conta com parceria da Strike Games e Labrasoft (grupo de pesquisa do IFBA).

O jogo está disponível para ser instalado em celulares através da loja *PlayStore* da Google, o objetivo do jogo, dividido em 3 jogos, é apresentar ao professor uma ferramenta gamificada para ensinar sobre o período das Revoltas no Brasil, em específico, a Revolta dos Malês. Ao instalar o jogo, o jogo oferece duas opções: Professor ou Aluno. Ao escolher a função professor, aparece as orientações ao docente de como proceder utilizando o jogo para sua turma, como aparece na imagem (Figura 13). Pode-se ver as questões que os estudantes/jogadores terão que responder ao longo do jogo e enviar ao professor:

Figura 13 – Modo Professor e Tarefas escritas



Fonte: Jogo O Levante dos Malês⁴¹

Já no modo jogador/aluno, o jogo se inicia com algumas instruções, ao longo do jogo haverá várias passagens ligadas as narrativas dos acontecimentos, uma delas se encontra na Figura 14, que estão disponíveis para leitura ou ouvir, no jogo. Já na Figura 15 estão as instruções de jogabilidade, ou seja, as ações dentro do jogo. Sempre que encontrar um objeto, pode-se usar uma das opções listadas na figura:

⁴¹ Jogo na PlayStore. **Sociedade Nagô - O Início. Revolta dos Malês**. Disponível em: < https://play.google.com/store/apps/details?id=com.StrikeGamesBr.NagoInicio&hl=pt_BR&gl=US >

Figura 14 - Informações narradas



Fonte: Jogo O Levante dos Malês

Figura 15 - Instruções para jogar



Fonte: Jogo O Levante dos Malês

Dentro do jogo, o jogador deve encontrar vários personagens históricos, resolver as missões dadas por eles, e responder os enigmas que aparecem ao longo do jogo. O jogo se enquadra no estilo *Scaperoom*⁴², onde o jogador fica preso em salas, e precisa resolver alguma ação para sair da mesma. Na Figura 16 vemos um exemplo, ao encontrar um personagem, ele fará sua fala e dará opções de respostas. Ainda temos a visualização do enigma, ao adquirir os objetos de cada personagem que encontrar, irá abrir o baú em cada sala, e responder o enigma para desbloquear a próxima sala. O enigma é baseado em palavras e questionário sobre os acontecimentos da Revolta.

Figura 16 - Falas de personagens dentro do jogo/Baú dos tesouros e *gamequiz*

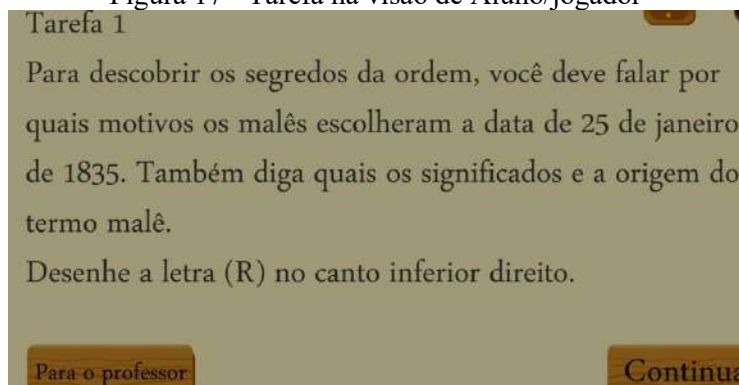
⁴² É um tipo de jogo onde o jogador ficará preso e terá que tentar escapar, só assim finalizando o jogo. Há vários tipos de jogos desse formato, sendo preciso verificar a idade indicada para o jogo.



Fonte: Jogo O Levante dos Malês

Já na visão de aluno/jogador temos as tarefas que devem ser entregues ao professor no mundo real, na Figura 17 temos uma das tarefas a serem respondidas pelo aluno:

Figura 17 - Tarefa na visão de Aluno/jogador



Fonte: Jogo O Levante dos Malês

Enquanto na Figura 18, ao finalizar o jogo, temos várias mensagens apresentadas pelo narrador, e a mensagem final é a da imagem abaixo, ligando o jogo ao contexto atual, de heranças culturais dos malês e dos povos africanos no Brasil Contemporâneo:

Figura 18 - Mensagem ao final do jogo

Mas antes de terminar, você sabia da influência dos nagô-malês em nossa sociedade atual? O hábito de vestir branco era típico dos muçulmanos, mas o branco também é a cor de Oxalá, o orixá celebrado na sexta-feira junto com Nosso senhor do Bonfim. Independentemente de religião, muito da cultura africana se fixou na Bahia: o acarajé, as moquecas, a música, sobretudo a percussão, o vocabulário (palavras como camundongo, caçula, corcunda, abadá etc), o nome de ruas e bairros (Cabula, Mussurunga, Jardim de Alá etc).

Fonte: Jogo O Levante dos Malês

Análise do jogo: para jogar o *app* demora-se em média de 30 minutos, no máximo 1 hora. É um jogo rápido e bem autoexplicativo, as opções do enigma do baú são simples de responder, e há poucas combinações possíveis, fazendo com que seja possível responder, mesmo sem ter lido as instruções. A iniciativa de criar um jogo sobre conteúdo de história do Brasil deve ser valorizada, e o gráfico e designer do jogo são agradáveis esteticamente. Mas o conceito de gamificação utilizado no jogo está em perguntas e respostas ligadas ao conteúdo, ou seja, o jogador terá que jogar, decorar as informações e então passar os níveis. Além da resposta em papel no mundo real, que não passam de atividades que um professor passaria em sala de aula. Quando mencionei no capítulo 1 dessa pesquisa, sobre jogos que só seriam jogados por obrigação ao professor, e não por iniciativa própria, este jogo é um bom exemplo disso. Seria mais apropriado o jogo dar as opções para o jogador jogar como um dos personagens do evento histórico e então vivenciar o momento, mesmo com uma narrativa direcionada para que o evento aconteça novamente, como por exemplo colocando opções de benefícios ao delatar os revoltosos, ou mesmo como lidar com os delatores que traíram o movimento.

2.3.2 Império da África 2027

Enquanto o Levante dos Malês é um jogo do tipo *scaperoom* com quiz, temos o jogo do Império, com situações de estratégias, onde o jogador pode escolher jogar contra o sistema ou contra outros jogadores.

É um jogo baseado em império de estratégia e pensamento. No ano de

2027 uma revolução expulsou o governo do teu país. Como líder dos rebeldes tens autoridade ilimitada no país. O parlamento nomeou-te e tens um caminho a seguir para tornar o país num império na África. Desejamos-lhe comandante uma boa sorte. (iGinfis Team).⁴³

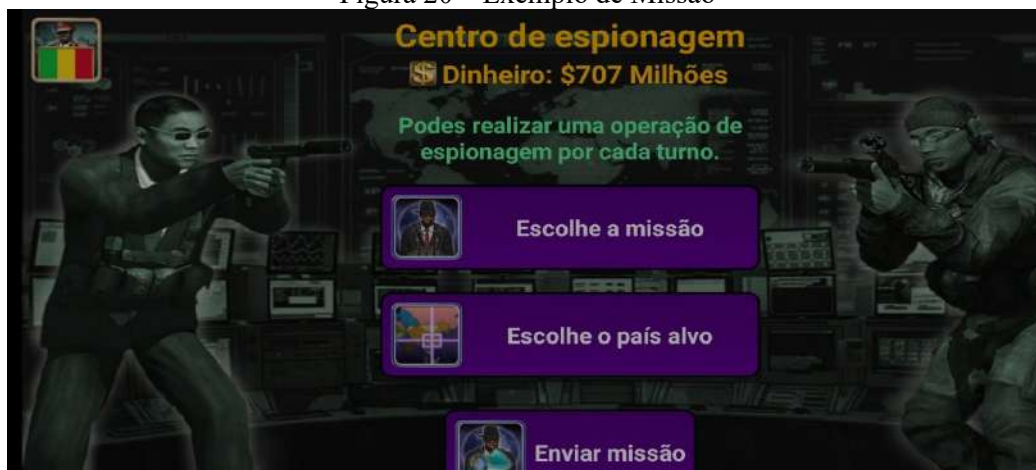
Ao entrar no jogo, é recebido com a mensagem da citação acima, e inicia-se com a escolha de qual país africano deseja jogar, ao seleccionar o país, poderá ver as informações de território, quantidade de civis, de dinheiro e rebeldes. Assim como pode ser visto na Figura 19 abaixo:

Figura 19 - Escolha de país/ Instruções de como jogar
Fonte: Jogo Império da África 2027



⁴³ Descrição do jogo da página inicial do jogador.

Figura 20 – Exemplo de Missao



Jogo Império da África 2027

Após escolher o país que irá liderar, precisará ver as instruções dadas, na Figura 19, e escolher sua ação, intercalando turnos entre suas escolhas e as repercussões que elas desencadeiam na narrativa do jogo. Já na Figura 20 há um exemplo de missão de espionagem, ao abrir opção de espionagem, deve-se escolher entre qual missão dará ao seu espião, o país onde será executada a missão, e então enviar a missão, e esperar as informações que seu espião irá conseguir, ou se ele for pego, a informações que ele foi capturado e como proceder.

Análise do jogo, demonstra que é um jogo que demora horas para ser finalizado, e requer muitos conhecimentos de estratégias, financeiros e organização, não é recomendado para estudantes de Ensino Fundamental, e para uso em sala de aula, o professor terá que escolher quais elementos trabalhar, por exemplo: *Por que um país tem mais poder de fogo e financeiro que outro?* Essas informações não são dadas ao jogador e pouco há de ser resgatado para uso de forma didáticas.

2.3.3 Jogos Africanos: *Senet, Yoté e Mancala*

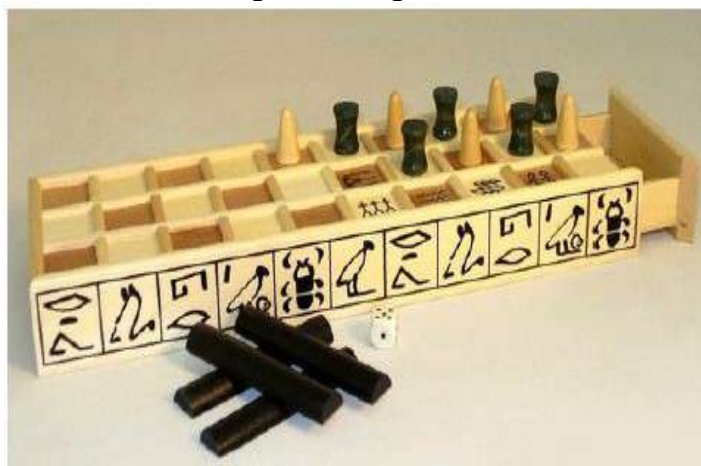
Os jogos de origens africanas que se tem preservados as memórias e formas de jogar, estão entrando no mercado de jogos no Brasil, como jogos educativos, e além de poderem ser comprados os seus tabuleiros atualmente, há também, a possibilidade de serem confeccionados pelos próprios estudantes na escola, com a orientação dos professores. Os jogos têm regras e formatos diferentes: *Yoté* sendo um jogo de captura, o *Senet* um jogo de percurso e a *Mancala* um jogo de colheita.

Ao concebermos os jogos de tabuleiro de tradição africana como representativos da diversidade cultural, ressaltamos a riqueza manifesta nos diversos formatos, grafismos, símbolos e representações pictóricas que os fazem representativos de uma dada conformação social se configurando como patrimônio cultural na medida em que preserva e reconta a história de vários povos do continente africano, cada um com suas peculiaridades linguísticas e origens étnicas. (CORRÊA; SILVA; CARVALHO, 2020, p. 67)

O *Senet* é um dos mais antigos jogos encontrados da humanidade, e estimasse que há mais que não foram descobertos, pois esses jogos utilizam tabuleiros simples, veja a Figura 21, que podem ser feitos de qualquer material e que esses materiais não foram preservados até o tempo presente, mas há registros em tumbas de faraós do Egito jogando o jogo do *Senet*.

A representação pictórica do jogo sendo praticado entre os faraós, cujo tabuleiro foi encontrado no túmulo do faraó Tutancâmon, bem como os hieróglifos representados nos tabuleiros, constituem registros históricos preciosos para a arqueologia do *Senet*. (CORRÊA; SILVA; CARVALHO, 2020, p. 68)

Figura 21 - Jogo Senet



Fonte: ANJOS. Obvius. 2013.⁴⁴

O *Yoté* é o jogo que mais se assemelha aos jogos de tabuleiros, e no caso do Jogo de Damas, mas que possui regras diferentes e que desafia o jogador a ter mais planos e estratégias. O jogo é possível ser montado de forma simples com materiais na escola, ou comprado o tabuleiro como na Figura 22 tirada da loja virtual Casa da Educação⁴⁵.

Figura 22 - Jogo Yoté

⁴⁴ ANJOS, Anna. **Os Primeiros Jogos De Tabuleiro Da História**. Blog Obvius. 2013. Disponível em: < http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro.html >

⁴⁵ Link do site para compra do tabuleiro: <https://www.casadaeducacao.com.br/jogo-yote-em-madeira--mitra.113.html>



Yoté é um jogo de estratégia dos povos africanos. Ele pode ser praticado por dois ou mais jogadores(as) e é encontrado em vários países da África Ocidental, tais como Senegal, Guiné e Gâmbia. Constitui-se em um material didático que busca resgatar a história dos afro-brasileiros, demonstrando sua importante contribuição nos diversos setores da nossa sociedade e se destina a todas as crianças, especialmente àquelas que estão em áreas de Remanescentes de Quilombos. (MEC, 2010, p.7)

O jogo *Mancala* pode ser encontrado em sites de compras assim como o *Yoté*, no caso da Figura 23 da loja MagazineLuiza⁴⁶ :

Figura 23 – Tabuleiro do jogo *Mancala*



Fonte: Loja MagazineLuiza

A origem africana do Mancala tem seus registros no fragmento de um tabuleiro de cerâmica e diversos cortes de rocha encontrados na Etiópia. Também foram encontrados registros no Egito “[...] por volta de 2000 a.C. sendo jogado pelos faraós e encerrados em suas tumbas quando estes morriam” (GUERRA, 2009, *apud* CORRÊA; SILVA; CARVALHO, 2020, p. 67)

Análise dos jogos, os três jogos são para serem jogados por 2 pessoas, sendo uma

⁴⁶ Link do site para compra do tabuleiro: <https://www.magazineluiza.com.br/jogo-mancala-em-madeira-estojo-oficina-de-criacao-mitra/p/6195092/br/bjdt/>

dificuldade para serem jogados em sala de aula, pois seria necessário vários tabuleiros e duplas para que ele possa ser jogado. Além disso, não nego a utilidade de usar o jogo para incentivar aos estudantes pesquisar sobre o conteúdo e história africana, mas aconselharia levar o jogo pronto e após os estudantes jogarem os mesmos, explicar as origens históricas dos jogos, abrindo portas de pesquisas, pois causariam um choque cultural nos estudantes e despertaria a curiosidade destes.

Assim chegamos ao final do capítulo 2 dessa pesquisa, e darei início ao capítulo 3, onde será explicado o jogo desenvolvido como produto de pesquisa do ProfHistória.

CAPÍTULO III- *AKOFENA*: O JOGO E O PROCESSO CRIATIVO

A proposta do presente capítulo é explicar o processo criativo do jogo sobre a história africana. Enquanto nos capítulos 1 e 2 refletimos sobre os jogos na história e, particularmente, os jogos que tratam da história da África, aqui haverá explicações das razões da escolha da História da África como uma forma de combate ao racismo estrutural, na sociedade brasileira e historiografia ocidental.

De partida, indagamos: por que é preciso um jogo para estudar história africana? Por que não utilizamos somente textos de autores africanos? Respondendo a questão sobre o jogo, falei extensamente nos capítulos anteriores e suas vantagens como metodologia de ensino, além do fato da pesquisadora se identificar mais com essa metodologia, e já utilizar em sala de aula.

Quanto aos textos, vou utilizar aqui uma citação do artigo: *A pirâmide invertida: Historiografia africana feita por africanos* de Carlos Lopes:

Seria ambicioso neste pequeno texto tentar repor a verdade dos factos, por duas razões mais prementes: a imensidão que tal esforço comporta, certamente longe do propósito desta modesta contribuição; e a dificuldade de lidar com o valor e interpretação de factos históricos, sujeitos sempre ao olhar crítico das várias perspectivas, ideologias, gerações, empirismos e metodologias (LOPES, 1995, p. 5).

Quando iniciei meus estudos sobre África, senti o mesmo que estar iniciando uma escalada ao Monte Kilimanjaro, as poucas traduções e publicações originais do Brasil, não dão nem a base do chão da montanha que esse continente tem para contar da sua própria história, enquanto isso, há as diversas versões sobre a história desse continente gigantesco, autores europeus, árabes, estadunidenses, isso sem contar outros autores brasileiros e latinos. Costumamos falar que há pouca produção sobre África e menos ainda no Brasil, e há pouca, se considerar o quanto deveria se ter pelo tamanho do território estudado e sua complexidade cultural, deveria ter muito mais publicações, escritas ou não, mas como sou uma iniciante, quando comecei a ler sobre esse território, me senti soterrada por uma avalanche de publicações de autores vanguardistas e que buscaram, e ainda buscam, seus lugares de fala para contar essas histórias, pelos quais sou muito grata.

Então por que ainda se vê a África como inferior? Carlos Lopes faz uma explanação

sobre essa dúvida quando fala: “a que se deve essa “inferioridade Africana”?[...]daí a intervenção divina de que terra não cristianizada, ou pertença de não cristãos, era terra de ninguém.” (LOPES, 1995, p.5), não podemos deixar de apontar um dos maiores culpados pela ‘inferiorização’ até os dias atuais, o ser humano ligado a religião cristã.

A escravidão negra foi uma instituição pautada em leis e religião, e até hoje os ataques a terrenos de religiões de matriz africanas, são heranças claras dessa grande participação que a religião teve na história. Podemos dizer que sem a participação da Igreja Católica, não teríamos escravização negra? É uma indagação que possivelmente pode cativar outro pesquisador.

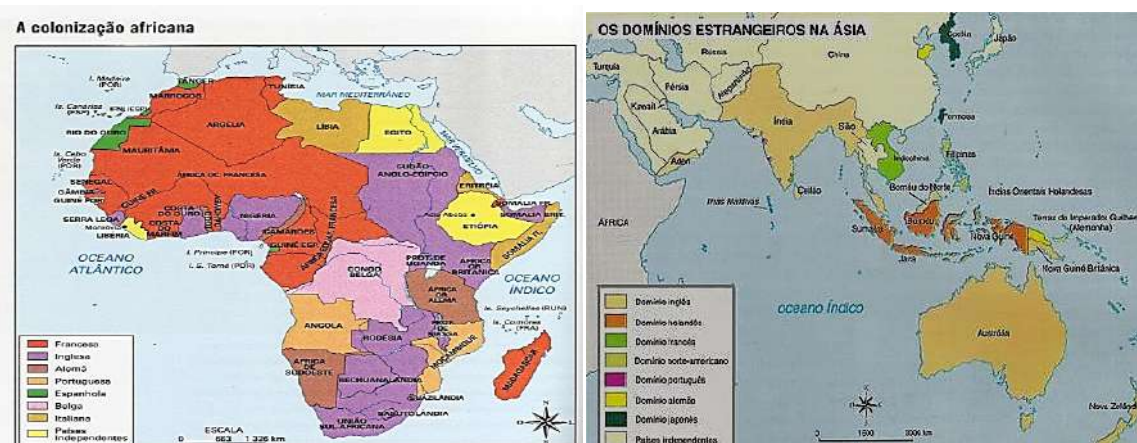
3.1 O jogo: Ideias iniciais

Quando tive a ideia de criar um jogo para usar em sala de aula, inicialmente parti do capítulo do livro didático focado nas descolonizações africanas e asiáticas do 8º ano da editora Conquista. Esse capítulo era um desafio, pois, inicialmente os estudantes raramente se lembravam das colonizações da África e Ásia que estudaram no 7º ano, e explicar por que houve uma descolonização sem relembrar o porquê houve uma colonização, já é um desafio para qualquer professor de história que dá aulas de curta duração. Uma forma que sempre encontrei para agilizar e facilitar os estudos com meus estudantes, era o uso da metodologia de simulação/jogo. Por isso criei o jogo *Colonização África e Ásia*, mas sempre senti que o jogo era simples demais para o tema abordado, tanto pela enormidade da África e da Ásia, como pela complexidade histórica e cultural desses dois continentes.

Vou explicar como é o jogo inicial, e então prosseguir com as ideias finais e finalização do jogo que é o produto dessa pesquisa.

Colonização da África e Ásia:

Figura 24 – mapas colonização africana e asiática.



Explicação: o jogo consiste em 4 rodadas, primeiramente pelo tempo de aula utilizado (2 horas) e segundo pelo tempo que poderia disponibilizar do bimestre para o assunto, em geral 4 aulas. Inicia-se o jogo mostrando os mapas das colonizações do livro e então distribuindo aos estudantes as fichas de cada território, podendo ser sorteio ou escolha pessoal, lembrando que nesse jogo inspirado no RPG, a sala toda joga juntos, dependendo da quantidade de estudantes na sala, os professores podem selecionar os principais países ou adicionar mais países ao jogo, pois cada jogador tem seu nome de território baseado em um país real, e a quantidade de soldados, objetivos e ataques são definidos de acordo com a história desse país.

Para ficar mais fácil de visualizar esse jogo vou pegando um exemplo de cada continente como exemplo:

Europa: Portugal possui 50 soldados, como outros países da Europa, em comparação aos países africanos e asiáticos, eles possuem menos soldados, a justificativa por trás disso, era que eram exércitos mais organizados. Já o objetivo era conquistar Moçambique e Angola, além de Índia e China, os territórios foram escolhidos, com base nos mapas de territórios conquistados pelos portugueses.

Cada território conquistado daria a Portugal +5 soldados e 10 se fosse da Ásia, considerando os soldados nativos que Portugal tinha durante seus domínios sobre os territórios. Além disso, no Ataque, não importa qual número tivesse, Portugal teria +50% de dano, isso se baseava nas armas europeias utilizadas contra os povos que foram dominados.

NOME DO PAÍS	PORTUGAL	NOME DO PAÍS	NIGÉRIA
Qtd Soldados:	50	Qtd Soldados:	100
Objetivos: Moçambique e Angola (+5 soldados por país) Extra: China e Índia (+10 soldados)		Objetivos: Independência (+5 soldados) Extra: Conquistar país africano (+10 soldados)	
Ataque: Todo ataque possui +50% de dano		Ataque: Ataca toda região da África junto com europeus com 10 soldados por ataque	

África: Nigéria, possui 100 soldados, e ganha mais soldados se conseguir derrubar o país europeu que o dominar, ou seja, conquistar sua independência. Além de +10 soldados se conquistar outro território africano, para representar as guerras internas dos povos africanos, enquanto lutavam contra os colonizadores. No ataque, ele poderia fazer alianças com os europeus para ataquem juntos, usando 10 soldados por ataque.

Obviamente que essas opções deixavam em aberto a possibilidade de ter uma defesa fraca quando outros europeus tentassem invadir os territórios.

Ásia: China, possui 100 soldados, e assim como a Nigéria, possui objetivo de independência, podendo ter extras por derrotar outros países Asiáticos.

NOME DO PAÍS	CHINA
Qtd Soldados:	100
Objetivos: Independência (+5 soldados) Extra: Conquistar país asiático (+10 soldados)	
Ataque: Ataca toda região da Ásia junto com europeus com 10 soldados por ataque	

Regras de jogadas:

1º Rodada: Só Europa ataca (regras de ataques conjuntos valem)

2º Rodada: Europa pode atacar África e Ásia e territórios dos outros. África/Ásia pode atacar seus vizinhos.

3º Rodada: África e Ásia podem atacar Europa. No começo da rodada todos jogam o dado, quem tirar maior número ganha +50% no ataque e defesa durante a rodada.

4º Rodada: Alianças entre África e Ásia permitidas. Países com aliança atacam com +50% de dano.

Cada rodada possui regras próprias, ou seja, as regras mudam a cada rodada, sendo assim, inicialmente os países europeus possuem a iniciativa de ataques, tendo maior chances de conquistar territórios já na primeira rodada, ou pelo menos, fazer alianças com os países dos continentes a serem conquistados e enfraquecer os alvos para a segunda rodada. As alianças são feitas, antes de iniciar as rodadas, ou seja, pergunto aos estudantes se eles querem fazer alianças e anoto no quadro quem está aliado a quem. Quando os estudantes representando os países europeus vão jogar seus dados, os aliados jogam juntos, somando mais pontos de ataques. Nas próximas rodadas, mudam as regras, assim sendo, na 2º rodada, os países podem atacar sozinhos seus alvos, nessa rodada os estudantes focam nos alvos que eles veem como mais fracos depois da primeira rodada e que sejam seus alvos de pontos extras. Já na 3º rodada, vários países da Europa já conquistaram países como colônias, e essas colônias podem revidar contra a Europa, com a regra extra de brinde 50% a mais de defesa e ataque nessa rodada para o que tirou maior número nos dados ao início da rodada, serve como uma fator para acelerar o final do jogo e incentivar nas lutas pela independência, assim como fortalecer alguns países europeus que seriam mais resistentes a dar a independência as suas colônias. E por fim a 4º rodada, permite alianças entre países do

mesmo continente, que sejam colônias ou não, além de fazerem alianças, ganham bônus de 50% de ataque.

Regras:

Conquista: ganha o país o que atacou por último e fez a jogada ganhadora;

Independência: é conquistada quando o país europeu correspondente não tiver mais soldados;

Ataques: Todo ataque terá 10 soldados na jogada e na defesa.

Como o jogo é todo baseado em RPG, utiliza-se como metodologia de duelos, rolar os dados, ou seja, cada jogador joga os dados, e o maior número ganha, por exemplo: dois jogadores: Portugal tira 6 e Nigéria tira 5, nos dados, no caso, Portugal ganha a rodada, não perdendo nenhum soldado e a Nigéria perde 10 dos 100 (ficando só com 90 soldados), se chegar a zerar os soldados, Nigéria é considerada **conquistada** e Portugal acrescenta os últimos 10 soldados da Nigéria para sua conta. Se for o inverso, a Nigéria conquistou maior número nos dados e zerou os soldados de Portugal, então é considerado uma **Independência**, e Nigéria adiciona os últimos 10 soldados de Portugal a sua tropa.

Foi escolhido utilizar sempre 10 soldados para as batalhas para facilitar nas contas de batalhas e os extras de +50%, no caso 15 soldados ao invés de 10.

Final do jogo: ocorre ao final da 4ª rodada, quem tiver maior quantidade de soldados e realizou uma **conquista** ou **independência**, ganha. Lembrando que ao final, terá países ainda colonizados, isso ocorre para os estudantes entenderem que nem todos os países conquistaram suas independências ao mesmo tempo e que o processo foi complexo dependendo muito de cada situação.

O jogo em si, é bem simples, é um modelo básico de RPG, misturado com WAR, onde tem que conquistar territórios, usando rolagem de dados, enquanto tem objetivos para cumprir. O jogo foi inspirado nos processos históricos descritos no livro, e como uma forma de os estudantes entenderem que no início a Europa chegou negociando e atacando, enquanto houve uma demora até a África e Ásia se unirem para atacar de volta e conseguirem sua independência. Evidentemente, o jogo é bem simples e por isso, muito da complexidade histórica foi perdida, apesar disso, como disse inicialmente, o objetivo era fazer os estudantes relembrem contextos do 7º ano, enquanto aprendiam os contextos do capítulo. O jogo serve como uma forma de instrumento de prática prévia, dando abertura ao início do capítulo, ou seja, depois do

jogo, fica mais fácil explicar o contexto histórico, e podendo usar as jogadas dos próprios estudantes (que se identificam com os personagens que jogaram) para aprender mais facilmente o conteúdo.

Como metodologia, o jogo foi criado em 1 dia, por isso também teve características simples e jogadas fáceis de jogar, e como não tenho habilidades artísticas, não havia artes nas fichas de países. Depois dessa aula, percebi que seria interessante ter um jogo mais completo com o contexto histórico sendo considerado em maior escala, mas devido à falta de tempo e incentivo, acabei arquivando essa ideia, e continuei utilizando o jogo como estava nas aulas.

3.2 Processo criativo: Ideias finais

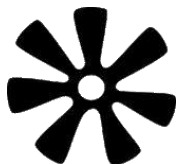
Quando tive que escolher um tema para pesquisar no mestrado, pensei em finalmente terminar o jogo que queria fazer antes, então fiz uma lista de itens que queria colocar no jogo:

- *escolher quais conceitos quero que os estudantes aprendam jogando;*
- *colocar hieróglifos como escrita;*
- *usar a visão dos africanos;*
- *colocar os europeus e árabes como ocultos, não identificados facilmente;*
- *tentar colocar as ideias de jogos africanos no jogo;*
- *tabuleiro estilo War ou banco imobiliário (terrenos como os reinos);*
- *contato com outros povos e impacto na religião e cultura (Árabes, Egito);*
- *talvez acrescentar viagem no tempo ao jogo? Ou fazer acelerar o tempo, conceito de atemporal. Ou “vista minha pele”, fazendo o mundo negro;*
- *Fazer um jogo das grandes navegações: War das guerras mundiais com batalha naval.⁴⁷*

Com essa lista pessoal iniciei a ideia final do jogo. Quanto aos conceitos, foram os mais difíceis de escolher, optei por não utilizar religiões africanas e magias, por causa da discriminação que o jogo sofreria ao ser utilizado nas escolas do Brasil, mas a tentação de utilizar a mitologia africana no jogo era muito alta. Ter poderes em jogos é uma questão muito atraente para muitos jogos atuais, mas sempre que falamos de

⁴⁷ são as anotações pessoais de ideias para o jogo.

mitologias, raramente é incluída a africana, infelizmente⁴⁸, por isso, optei por não utilizar da mesma, mas fiz minha homenagem ao panteão dos deuses africanos, ao escolher o símbolo *adinkra* do *Anansi* para o jogo.



ANANSE-NTONTAN: “Teia de aranha”: Símbolo da sabedoria, a criatividade e as complexidades da vida. Ananse, a aranha, é um personagem bem conhecido em contos populares africanos. (CARMO, 2016, p.58)

Assim, a primeira inspiração para a arte do jogo teve como base o *Anansi*, desde que havia lido os livros: *O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos* da *Anna Soler-Pont*, além de *Deuses Americanos e Filhos de Anansi* do autor *Neil Gaiman*, já havia desenvolvido um interesse pessoal por esse personagem encontrado em contos de várias etnias africanas, do continente inteiro. Assim, na arte do jogo, pedi ao artista que utilizasse esse símbolo como base, após pesquisas de imagens e artes referenciando esse deus, chegamos à versão final da arte das cartas:



Figura 25 – arte das cartas.

Nessa carta, dos personagens, podemos ver não só o símbolo *adinkra*, como a aranha como centro das cartas, simbolizando as histórias africanas contadas no jogo, não havia melhor para representar as histórias dos povos africanos do que *Anansi*, pois precisava de uma arte para representar a história, e o deus que conta histórias, além de ser criativo e esperto nas histórias, me fez ligar ao conceito que buscava para os personagens, estratégias e sorte, e são todos personagens históricos.

Pois, assim como Ananse, aqueles que aqui foram escravizados tiveram que empregar suas espertezas, suas criatividade e agir com artimanhas para sobreviverem, além da sabedoria incrível em realizar a difícil e complexa ação do sincretismo de suas culturas com a cultura do colonizador, do país para onde foram enviados, sabedoria como modo de continuarem cultuando sua religião (principalmente), suas comidas, danças, etc, pois, desde que aqui chegaram, os africanos trouxeram consigo o seu modo de interpretar a

⁴⁸ Se um dia tiver tempo e equipe, daria para criar uma versão mitológica até mesmo online.

realidade, seu modo de vida, herança esta que exerceu e continua exercendo um papel preponderante na construção da brasilidade que tanto tem de africanidade, esta que, em sua pluralidade. (MACHADO, 2015, p. 15)

Quando da adaptação do livro *Deuses Americanos* para série de televisão, esse personagem fez uma aparição marcante, pois cada deus que aparece na série, é mostrado como ele foi trazido para as américas. Nessa cena o ator Orlando Jones (interpretando o deus aranha Anansi (Mr. Nancy)) fez uma improvisação na primeira cena que aparece da série⁴⁹, mostrado em um navio tumbeiro, onde ele faz um discurso sobre a escravização dos negros, e as lutas de resistências, que o dialogo ficou como um dos discursos mais populares e visualizados na semana, inclusive tiveram vários artigos⁵⁰ de entrevistas com o ator depois desse episódio.

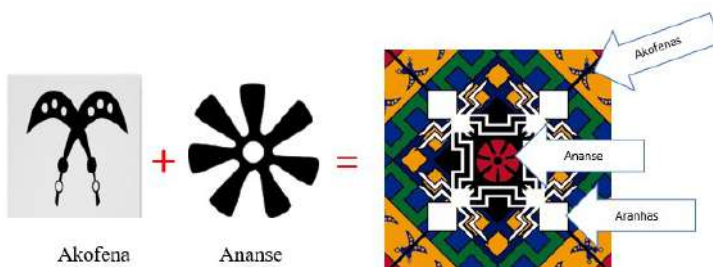
Essa cena e a citação de Adilbênia Machado se complementam de tal forma, que não há melhor escolha quando do jogo para um representante.

Para finalizar o tema, escolhi outro símbolo *adinkra* que se encaixou perfeitamente na arte da carta.



AKOFENA: As espadas cerimoniais estaduais: Símbolos da autoridade do Estado, a legalidade, a autoridade legitimada de um governante, o reconhecimento de bravura ou atos heroicos. Akofena, as espadas cruzadas, é um símbolo popular nos escudos heráldicos de muitos dos antigos Estados Akan. (CARMO, 2016, p.57)

Foi com esse símbolo e seu nome⁵¹, que o jogo teve a base e nome, o jogo se baseia em histórias de personagens históricos que lutaram pela sua liberdade, com coragem, sendo os mais bravos guerreiros desse continente. A arte dos terrenos utiliza esse simbolo como base, pois são os terrenos que serão os motivos de disputas e objetivos do jogo. Assim finalizamos a arte das cartas nesse formato:



⁴⁹ Serie: American Gods, primeira temporada, episódio 02 - The Secret of Spoons. O episódio foi ao ar em: 07-Mai-2017 pelo Canal Starz.

⁵⁰ Deixo um dos artigos que descreve a cena: MALTEZ, Joana. “Conheça a lenda de Anansi, o Mr. Nancy de Deuses Americanos”. Disponível em < <https://www.aficionados.com.br/anansi-mr-nancy-deuses-americanos/> > Acessado em data: 20/09/2022.

⁵¹ O nome do Jogo é *Akofena*.

Figura 26 – explicação da arte das cartas.

Quanto aos outros itens da minha lista inicial, a opção de colocar hieróglifos foi grandemente influenciada por colocar o estudante em contato com outro idioma, mostrando um pouco que os povos africanos também tem sua própria forma de linguagem (contra o conceito de incivilizado por não ter cidades, religião e idioma), mas ao pesquisar mais sobre os idiomas africanos, percebi a complexidade do problema e seria difícil escolher somente 1 idioma, ou de preferência um idioma que fosse utilizado em mais regiões/etnias, o que também é um problema de escolha, por fim, optei pelo idioma *adinkra*, por ser mais simbólico e fácil de traduzir.

Na pesquisa da Eliane Fátima Boa Morte do Carmo sobre a *História Da África Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Os Adinkra*, trabalho em que ela escolhe tratar da importância dos símbolos *adinkras*, retirei a origem desses símbolos:

[...] Adinkra é um conjunto de ideogramas estampados principalmente em tecidos e adereços e esculpidos em madeira ou em peças de ferro, como se fossem carimbos. Cada um dos símbolos possui um nome e significado que pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a comportamento humano. (CARMO, 2016, p.51)

Ao pesquisar sobre os idiomas africanos ativos atualmente, escolhi esses símbolos como fonte do jogo, principalmente por ter visto o símbolo do *Ananse* entre eles, e então o *Akofena*, fechando assim as ideias que eu pesquisava nos idiomas, algo que lembrasse História e algo que ligasse as batalhas que o jogo teria. Mas um medo persistente, era que o idioma fosse ignorado ou não tivesse um significado real para os próprios africanos, e as discussões de Egito negro me deixaram receosa de escolher os hieróglifos como fonte de escrita, outra preocupação eram de que as batalhas fossem vistas como incentivo a ver os povos como primitivos e bárbaros, por isso pesquisei um pouco da filosofia africana para tentar evitar esse ponto de vista, e coloquei no jogo opções de alianças por religião, e até mesmo a opção de não guerrear quando for atacado (ver mais no manual do jogo), mostrando não só a complexidade dos povos africanos, mas sua civilização, e aqui no sentido que é dado no ocidente, complexidade e sistemas políticos, econômicos, religiosos entre outros.

Quando da pesquisa sobre a filosofia africana, escutando *podcasts* sobre filosofias em geral, desde indígenas e asiáticas, acabei por encontrar alguns episódios de *podcast*

sobre o tema africano, como o *Filosofia Pop* ⁵²um grupo de podcast que se apresenta como: “O Filosofia Pop é um site que visa divulgar Filosofia como parte da cultura, promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento.” Na sessão de filosofia africana os episódios que mais me marcaram foram: #011 – Filosofia Africana: Ancestralidade e Encantamento, com Adilbênia Machado; #108 – Afrocentricidade, com Ergimino Mucale e #110 – Filosofia da literatura africana, com Luis Kandjimbo, que fazem parte do projeto: “*Tcholonadur* é um projeto de entrevistas com pessoas que desenvolvem a filosofia africana fora dos espaços da lusofonia.” Esses episódios são os que mais me marcaram, mas são os que me inspiraram a pesquisar mais sobre o assunto no contexto filosófico, mas não me aprofundi mais para evitar desviar do tema da pesquisa.

Mas desde a ideia de utilizar um idioma africano, aos conceitos, o principal item, era que o jogo deve ter como base, a visão dos africanos, se estamos falando de interpretação de personagens em jogos, não faz sentido colocar uma visão europeizada desses povos, apesar que ainda sinto que minha visão é muito estrangeira para falar de uma visão interna desses povos. Esse item foi colocado em pauta, juntamente com o tabuleiro estilo *war*, por ter visto discussões entre o círculo de jogadores de *Boardgames*, que os jogos criados sobre a Europa são mais complexos, por serem sociedades cheias de estratégias e complexidades, como espões, armas e outros, considerando assim, jogos sobre a África (e outros povos) simples demais, um nível inferior, por serem sociedades mais fracas em estratégias. Outro item que achei importante, era acrescentar as ideias de jogadas e estratégias de jogos já conhecidos do próprio continente, como o *Mancala* e *Senet*, mas na versão final, acabei não incorporando essa parte.

Quando falamos de jogos e qualidade de jogos, sempre terá um problema em como avaliar esse jogo. Nesse caso trarei 2 artigos *online* para uma breve explanação: Luiz Queiroga com o artigo *Chat Aberto: AfroGames e a importância de investir em inclusão nos esports (2020)* e Vítor M. Costa: *Médias de notas de críticos: quais suas limitações e como interpretá-las?(2021)*

O artigo do Queiroga fala do projeto AfroGames, que foi criado no Brasil para:

⁵² São compostos por 3 integrantes: Marcos Carvalho Lopes é doutor em Filosofia, professor de Filosofia na UNILAB, Murilo Ferraz é especialista em Engenharia de Sistemas, graduado em Ciência da Computação e Maria Elisa é atriz, graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas. Link do site: <https://filosofiapop.com.br/quem-somos/>

“[...] capacitar e profissionalizar os jovens da favela Vigário Geral, que fica na Zona Norte do Rio de Janeiro. O investimento consiste na criação de um centro de treinamento, iniciativa inédita em favelas do país todo.” Esse projeto surgiu como uma forma de “questionar essa “realidade” por meio de recortes sociais, afinal, é evidente a falta de negros na bolha gamer - assim como pessoas de classes mais baixas.”, ou seja, os empresários de jogos perceberam que faltava atingir um grande público, os jovens negros, para o mercado dos jogos, esses jovens que como o artigo cita:

O AfroGames, portanto, passará a “agenciar a carreira desses garotos porque hoje eles não têm nada”, comentou Chantily. “Há um ano, um jovem da favela de Vigário Geral, ele mal tinha acesso ao computador. Alguns falam que nunca ligaram um computador. Tinham ligado celular, é o que eles usavam.”

Assim um exemplo de como o mercado dos games está crescendo e pensando na questão racial, assim como já citamos anteriormente, não por conscientização e sim por interesses mercantilistas. O grupo existe desde 2019 para capacitar jovens para serem jogadores profissionais dos *esports*, já no artigo do Vitor Costa, o autor faz uma análise de como os jogos são avaliados entre os gamers: “[...] os jogos eletrônicos passaram a ser mais acessados e adquiridos em PCs e consoles, veio a necessidade de saber se “vale ou não a pena comprar” um jogo A no lugar de um jogo B, e quem assumiu essa tarefa de “teste de qualidade” foi a mídia.” O artigo em si, faz um apanhado desde os primeiros jogos e como eles eram avaliados, ou seja, indicados para compras:

Nesse contexto, surgiu, em 1999, o falecido GameRanking e o site ao qual ele se integrou em 2019, o Metacritic, existente desde 2001. Mais recentemente, no ano de 2015, o OpenCritic surgiu como tentativa de resolver alguns dos problemas desse último agregador.

Desde os anos 2000 com maior acesso a internet, iniciaram os sites de avaliação desde jogos como outras mídias, facilitando a divulgação dessas notas para potenciais compradores, abertamente:

Supervisionar a qualidade das análises e como elas se traduzem em termos quantitativos é um dos grupos de preocupações dos agregadores, mas ainda podemos adicionar outros dois: o problema da falta de uniformidade em sistemas de notas e os possíveis vieses estatísticos a serem evitados.

Além desses pontos citados, como um sistema de notas unificado para estilos diversos de jogos que surgem todos os dias, além de um sistema de notas de forma estatístico, Costa faz uma comparação do problema de avaliar um jogo como temos hoje

nas avaliações dos filmes com o: *Rotten Tomatoes* e vários boicotes que esse site passou por usuários cometendo discriminação racial, feminina e LGBTQIA+ dentro dos filmes, em filmes que nem tinham sido lançados nos cinemas e já possuíam notas baixas, ou filmes que tinham sido avaliados como péssimos, mas os avaliadores eram um público totalmente masculino e branco de classe alta, no caso dos jogos, ocorre o mesmo problema, se como temos no artigo do Queiroga, há poucos negros que tem acesso aos eletrônicos e jogos, essas avaliações serão em maioria para a classe média e acima, branca.

Como um jogo sobre contexto africano ou brasileiro seria bem avaliado mundialmente por uma classe assim? Além de serem novos no mercado, realmente teriam uma boa avaliação? Sem contar a manipulação das grandes empresas de jogos que influenciam nessas avaliações para terem maior parcela de venda no mercado global. Não seria então estranho que no círculo *nerd* de jogadores, um jogo criado no Brasil ou na África, já saia com uma avaliação baixa, sendo assim classificados popularmente como Afrogames de inferiores e fáceis demais de jogar, enquanto os Eurogames ou EUAgames como os melhores jogos e mais complexos de jogar.

Por esse motivo também, desejava que o jogo fosse só com personagens históricos negros⁵³, mas não podemos excluir as influências e misturas que os povos árabes e europeus tiveram nos africanos e vice-versa, mas como o jogo se passa na África, não poderia excluir esses povos, então a ideia era de colocá-los como personagens ocultos, no sentido de mascarados ou sem maior importância no jogo. Esse método é utilizado em muitas mídias *nerds*, ao mudar a cor dos personagens discriminados para azul, verde etc, mas fazendo a clara alusão aos negros do mundo real. No jogo esses povos foram adicionados nos efeitos de rodadas, influenciando nas religiões e economia dos personagens, se não tomar cuidado com as influências destes, acaba perdendo o jogo por isso, enquanto se manter fiel a cultura nativa aumenta as chances de ganhar o jogo.

Essas influências de outras culturas étnicas nem sempre são bem vistas. Recentemente saiu uma polemica entre os fãs da série *Senhor dos Anéis*, pois incluíram um elfo negro na história de fantasia, essa polêmica reacendeu vários discursos entre eles de mídias voltadas ao público *nerd* que não se considera racista, pois aprova personagens de cores como azul, vermelho, verde, menos os negros, sendo que esses

⁵³ Por conselhos coloquei personagens masculinos e femininos em mesma quantidade, como são sorteados os personagens, pode-se tirar na sorte qualquer gênero, e não importa em questão de qual gênero ter mais soldados no jogo, o que importa mais é a sorte.

mesmos não aceitam um elfo ser negro, no artigo de Pamela Malva “*Elfo negro de 'Senhor Dos Anéis' é atacado por internautas*” (2022) explica melhor esse caso: “O elenco da produção, no entanto, está gerando diversas discussões nas redes sociais. Isso porque um dos personagens, o elfo Arondir, será interpretado por Ismael Cruz Córdova, um ator negro — fato que tem sido bastante criticado por internautas”, ou seja, não é um caso isolado, toda vez que uma mídia acrescenta um personagem negro para ‘cumprir’ a cota e atrair o público negro, o público branco normativo se sente atingido e não mais representado. Quando da aplicação desse jogo em sala de aula, foi visível o maior interesse dos estudantes, nos estudantes negros por jogar com um personagem negro.

Enquanto a aplicação do jogo foi feita como instrumento final do conteúdo, não houve questionamento de como haviam reis e rainhas negros, porém não tive a oportunidade de aplicar como instrumento inicial e verificar se haverá o questionamento dos estudantes sobre monarquias negras. Quando da leitura do artigo da Camille Legrand “*Racismo Geek: porque a fidelidade histórica nunca foi uma desculpa*”(2017) crítica não só os fãs que disseram que não existe elfo negro e nem existe nas obras de Tolkien, por tanto, não deveriam ter atores negros na história, ou melhor, se fosse um ator interpretando um escravo, teria a mesma crítica? Ou só ocorre porque elfos sempre foram retratados como brancos arianos? Camille diz: “Desde clássicos como *Senhor dos Anéis* até sucessos recentes como *Game of Thrones* pecam no quesito diversidade racial, sendo os negros, por exemplo, representados, quando o são, majoritariamente como escravos, piratas ou como a representação do mal na trama.”, assim os negros não podem ser representantes de classes altas, pois há a chamada ‘fidelidade histórica’ termo esse explicado abaixo:

Apesar disto, sabemos muito bem que a tal “fidelidade histórica” é uma falácia, não é mesmo? Apesar de séries televisivas que trazem a premissa de tratar de uma época real da história da humanidade, não temos a certeza absoluta de que esses mesmos lugares retratados – majoritariamente Reino Unido e Estados Unidos – eram 100% brancos, ou seja, não possuíam nenhuma interferência negra em sua história, especialmente os EUA.

E algumas mídias utilizam de trocar a cor dos personagens, como azuis e verdes, para terem um personagem que possa ser diferente, sem atrair problemas de ataques racistas às suas obras, mas ninguém acha estranho assistir uma mídia com uma pessoa toda em cor azul ao invés de cores de pessoas reais? No caso, caso um dia questionem, é

um jogo que se passa no continente Africano, durante as maiores monarquias e impérios africanos, com pessoas negras, então não o que questionar de “fidelidade histórica”, inclusive, há nessa versão a Cleopata e Anibal Barca que são representados como negros de pele mais clara.

E para finalizar o tema, o artigo da Lara Vascounto “*4 Estereótipos Racistas que Hollywood Precisa Parar de Usar*” (2016) trata dos estereótipos utilizados nas mídias para terem negros atuando em suas obras, ou seja, sempre em um dos 4 estereótipos: O Negro Mágico, O Negro que Precisa de um Branco que o Salve, O Negro que Não Merece uma Mulher Branca e A Negra Arretada. A autora faz análises de várias obras que cobrem esses estereótipos, ou seja, os atores negros só podem atuar como escravos e pobres por conta da ‘fidelidade histórica’ ou cair em um dos 4 estereótipos citados pela Vascounto. Qualquer outra representação, os racistas não aceitam nas telas, imaginem então um jogo com reis e rainhas negras?

Quanto da jogabilidade e criação de regras para o jogo, apesar de todos os preconceitos contra os Afrogames, os Eurogames, ou seja, os jogos *War* e *Banco Imobiliário* foram os usados como inspiração para o mapa, além da arte do jogo *Mario Bros*, por serem mais fáceis de utilizar como mobilidade e jogabilidade, além de conquista de territórios. Por isso também os territórios originais sofreram mudanças na arte final, pois como há territórios que possuem divisas étnicas, não dariam de serem utilizados fielmente, para mobilidade de personagens, ou seja, o formato quadriculado dos mapas era necessário para a movimentação de personagens.

Quanto ao problema do conceito tempo, esse foi um desafio, pois, como poderia fazer um jogo sobre história africana e fazer um recorte? Por exemplo, se fosse um jogo sobre os primeiros reinos e impérios africanos, e depois que os personagens conquistassem todo o continente? Teríamos uma colonização de negros acima dos brancos europeus? Seria uma dominação mundial dos negros? Confesso que quando assisti o curta *Vista Minha Pele* e a série *O Homem do Castelo Alto*, essa ideia me passou na cabeça. Uma opção de jogo onde os jogadores seriam direcionados a dominar o mundo e serem os colonizadores mundiais, com isso poderia ser trabalhado com os estudantes as opções de realidade alternativa, ou mesmo a quebra de paradigma da mística de que os povos africanos foram dominados por serem menos civilizados. Seria interessante deixar essa opção no jogo, como seria um mundo onde os negros tivessem

dominado os mares e conquistado os continentes, ao invés de escravização negra, estivéssemos pesquisando a escravização branca?

Apesar de ser tentador, e já ter visto algumas ideias de possibilidades desse universo invertido, preferi me manter mais fiel a história não ficcional, assim como citado em *Pantera Negra*, o filme, do porque eles não dominaram o mundo mesmo tendo uma tecnologia muito superior, preferi não tornar os povos africanos em seres racistas como foram os brancos europeus naquele período. Com isso o problema temporal ainda existia para ser resolvido no jogo: usar uma divisão histórica ocidental ou africana ou outra forma que fosse criada especificamente para o jogo? Como a resposta era muito complexa e não tinha muito tempo disponível para essa pesquisa, optei por uma resposta mais simples, ou complexa dependendo do ponto de vista, dividir o jogo em 3 partes, assim poderia ser iniciado em qualquer etapa, ou jogado os 3 jogos de forma sequencial.

Mas como assim dividir o jogo? O jogo tem 3 “versões⁵⁴”: impérios, colônias, países, ou seja, o/a professor/a de história pode escolher qual jogar, assim como também pode utilizar em turmas diferentes: 6º ano EF, 7º ano EF, 8º ano EF, ou 1º ano EM, 2º ano EM e 3º ano EM, pois os conteúdos de África geralmente são divididos nessas turmas.

Assim sendo, o jogo dos impérios, aborda o recorte temporal dos primeiros reinos e impérios, iniciando os contatos com os povos estrangeiros. No jogo das colônias, os povos africanos já foram divididos em domínios europeus, e precisam lutar contra esses dominadores, enquanto na versão dos países atuais, além de conseguir lidar com as lutas de independências, também trabalhar contextos atuais, como ditaduras e globalização, podendo até chegar aos conceitos atuais de afrofuturismo.

Confesso que dividir o jogo aumentou a carga de trabalho e principalmente de pesquisa para os personagens de cada versão, e me aconselharam a escolher somente um recorte temporal, mas vou terminar as 3 edições, mesmo depois da conclusão do mestrado.

Por fim, das ideias iniciais, pensei em utilizar as opções do *War* mitologia grega onde há também batalhas navais, mas isso foi descartado, assim como a ideia de fazer um mapa mundial, fiz o recorte para ser somente no continente e somente do continente africano, principalmente, por me sentir incapaz de fazer algo dessa grandiosidade.

⁵⁴ O jogo terá as 3 versões, mas até o final da defesa dessa dissertação, não havia terminado as 2 versões sequenciais, então o produto final é somente da versão Império.

3.2.1 Construção das artes de cartas e mapas

Já que foi mencionado anteriormente as artes do jogo, vou explicar com mais detalhes sobre elas. Primeiramente, a arte toda foi criada pelo artista Bruno Silva Macário⁵⁵, a quem tenho tudo a agradecer, ele quem fez toda a parte artística do jogo, desde as cartas de personagens, de territórios, aos mapas.

As cartas ⁵⁶de 12 personagens possuem o verso com o tema de *Anansi*, simbolizando os personagens históricos sendo 6 homens e 6 femininos, e a frente com a ficha dos personagens, seus objetivos de conquistas e movimentações no jogo.

As cartas de ações, que vão de 01 até 05, que ao fim de cada rodada uma dessas carta é virada e as ações da rodada devem ser executadas.

Por fim, como são 3 versões do jogo, pedi que as cartas de territórios tivessem cores diferentes nas aranhas, mas com o nome do jogo bem visível. Os territórios são os itens pelos quais tem que se lutar no jogo, por isso o símbolo das lutas e guerreiros ficou no fundo dessas cartas:



Figura 27 – cartas dos territórios.

⁵⁵ Bruno possui formação acadêmica pelo Instituto Federal De Ciência, Educação E Tecnologia - Campus Cuiabá no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet (2020), E-mail Pessoal: brunosm13@gmail.com e LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/brunosm13/>

⁵⁶ As cartas estão no anexo, e as regras do jogo vão no anexo: Manual.

Cada cor foi escolhida para uma das versões do jogo, sendo o vermelho para os Imperios, verde para as Colonias e roxo para os Países. As cores foram escolhidas simplesmente por gostos estéticos da pesquisadora e do artista, na época da confecção do jogo pesquisamos varios estilos artisticos africanos e cores e formatos, acabamos por escolher os que mais nos interessaram. Assim as artes, as cores e formas geométricas foram usadas como base dos movimentos artísticos africanos. Isso inclui os mapas e os detalhes colocados no mapa.

Figura 28 – Mapa Imperio



Até o final dessa pesquisa, só foi possível desenvolver o jogo da primeira versão: Imperios, os outros dois jogos já possuem o mapa pronto, mas falta revisar a jogabilidade dos personagens, por isso ficaram para uma versão posterior dessa pesquisa.

Os três mapas tiveram como base, mapas históricos e atuais do continente africano, levando em considerações divisões dos reinos e impérios africanos, territórios coloniais e atuais fronteiras entre países africanos, combinando com o relevo, fauna e flora do território.

Foi tirado liberdade artística para remodelar algumas fronteiras e territórios para

facilitar a jogabilidade dos jogadores, já que vários territórios são divididos por fronteiras naturais, e outras por étnicas, sendo inviável para o jogo. Mas as fronteiras foram respeitadas ao máximo possível, sendo alteradas somente as que fossem interferir na jogabilidade do jogo em si.

Personagens

A lista de personagens selecionados para o jogo foi uma difícil decisão a se fazer, mas escolhi como base os reinos mais famosos e com mais escritos sobre, além de tentar balancear personagens masculinos e femininos, assim como aqueles que tiveram registros históricos de serem guerreiros ou estrategistas. Assim os personagens da edição Imperios foram:

Impérios:

- ❖ *Sundiata Keita do Mali*
- ❖ *Kanku Musa/Mansa Musa do Mali*
- ❖ Cleopatra do Egito
- ❖ *Makeda de Sabá da atual Etiópia*
- ❖ *Kandaces/ Shanakdakete de Kush*
- ❖ *Sunni Ali do Songai*
- ❖ *Taharqa do Egito*
- ❖ *Menelik I Etiópia*
- ❖ *Piankhy ‘Peye’ Egito e Kush*
- ❖ *Yennenga Svelte de Burkina Faso*
- ❖ *Mwene Mutapa do Zimbabwe*

As artes dos personagens foram criadas utilizando pinturas históricas dos mesmos, mas há alguns casos que não haviam pinturas encontradas, então foram utilizadas outras representações mais recentes dos reis e rainhas. As artes podem ser verificadas no arquivo dos personagens. Se houver tempo e disponibilidade, pensamos em criar uma arte própria para cada personagem.

Jogabilidade

O jogo possui uma jogabilidade explicada no arquivo Manual do Jogo, podendo ser jogado em 5 rodadas de duração de 30 minutos, ou mais prolongada sem limites de jogadas. Como já há o manual, não irei repetir aqui as mesmas informações, então partirei para a última etapa dessa pesquisa, os resultados da aplicação do jogo em sala de aula.

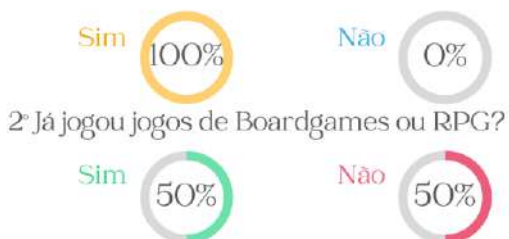
3.2.2 Aplicação do jogo e questionários prévios e finais

O Jogo foi aplicado em turma do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Poente, como

forma de teste e demonstração do mesmo. O jogo foi aplicado na turma que leciono, após uma aula introdutória sobre a História Africana e com autorização da direção da escola. Além disso, os estudantes tiveram que trazer assinado as autorizações dos seus respectivos responsáveis a autorização para a participação da pesquisa (o jogo era livre para todos participarem). Ao iniciar a aula, todos responderam o questionário investigativo prévio e após o final do jogo responderam o questionário investigativo final.

Dentre as questões apresentadas aos estudantes, mostrado na imagem abaixo, 18 responderam o formulário (em uma turma de 25 estudantes, 6 decidiram por não participar da pesquisa), sendo as respostas computadas nos gráficos abaixo:

1º Em 2022 teve aulas sobre história africana?



2º Já jogou jogos de Boardgames ou RPG?



1º questão foram sim, enquanto ao conceito de *BoardGame* e RPG não foi explicado a turma, por tanto as respostas são os dados pessoais de cada estudante, mas ao responderem boa parte da turma demonstrou ter conhecimento ou ter jogado RPG.

Por isso mesmo, poucos responderam na questão 3 já ter conhecimento do que é um jogo de *boardgame*, mas na questão 4º somente 7% respondeu que não conheciam reinos ou personagens históricos.

Considerando que ao longo do ano, em todas as avaliações (provas) os mesmos estudantes tinham que estudar 1 personagem masculino e 1 feminino do capítulo do livro por escolha da professora (a presente pesquisadora), os 93% que responderam sim, nomearam os dois personagens históricos que seriam cobrados na próxima avaliação: o rei Mansa Musa do Mali e a rainha Nzinga da Angola, ainda teve uma resposta que colocou o nome do reino de Mali.

Os estudantes consideraram que participaram de aulas sobre África, pois o livro do 1º ano Médio já está no modelo atualizado do Novo Ensino Médio, e tiveram 1 capítulo todo dedicado a África, assim como outros tópicos em outros capítulos que referenciavam a África.

Por isso unanimemente as respostas da

3º Sabe o que são jogos de Boardgames ou RPG?



4º Conhece a história de algum reino, rei ou rainha africano?



5º Estudou ou conhece a lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?



6º Declaro ser da cor:



Já nas questões 5 e 6, 99% dos estudantes responderam que conheciam a Lei 10.639/03, pois a mesma fazia parte do material didático e será item a ser estudado para a avaliação, enquanto 1% disse que não conhece a lei. E quanto a questão da autodeclaração de cor, houve um empate de 35% se declararem

brancos ou pardos, 29% se declaram negros e 1% amarelos.

Após responderem o questionário prévio, os estudantes se dividiram em grupos de 6 e jogaram o jogo com a professora como mestre/instrutora do jogo, assim tiveram 3 grupos jogando.

O primeiro grupo jogou de forma receosa com medo de iniciar ataques e foi um jogo bem mais 'pacífico', enquanto o segundo grupo já tiveram mais combates, pois assistiram o jogo do primeiro grupo (os estudantes do primeiro grupo ficaram assistindo e auxiliando nos jogos seguintes), enquanto o terceiro grupo a jogar foi mais confiante e tiveram várias batalhas, ao mesmo tempo que tentavam ao máximo se movimentar em direção aos objetivos, assim como declarar guerra contra colegas que tivessem seus objetivos. Ao final do jogo houveram as respostas ao questionário, com as respostas abaixo:

1º Após o jogo, considera que conhece mais o continente africano?



2º Conhece a história de algum reino, rei ou rainha africano/a?



Dos estudantes 80% responderam que aprenderam mais sobre o continente, sejam por causa das movimentações e localizações que tiveram que aprender ou por causa dos personagens. Enquanto que do questionário prévio ao final, a mesma questão (4 e 2) tiveram respostas diferentes, no prévio 93% respondeu

como sim, enquanto no final 80% respondeu sim. Já nas respostas escritas dessa mesma questão, no prévio, as respostas foram somente: Mansa Musa, Nzinga e Mali, no questionário final, as respostas ficaram modificadas, na maioria ainda colocou Mansa

Musa e Mali, mas outros colocaram Kush (era um dos territórios a ser conquistado) e a Nzinga, apesar de ela não ser personagem dessa versão do jogo. Concluindo aqui que faltou mais tempo para a familiaridade dos jogadores com seus personagens, além de ter que manter a carta do personagem escondida possa ter contribuído (e questão da grafia dos nomes africanos) para que os mesmos não se lembrassem de outros personagens do jogo, que no início do jogo foi informado que todos eram reis e rainhas africanos.

Quanto das movimentações e leituras do mapas, a questão 3 foi respondida em grande parte com 'não', apenas 20% dos estudantes focaram nas diferenças de relevo, pois interferiam nas movimentações dos mesmos.

Como o item etnia não foi cobrado dos jogadores, apesar de ter a legenda no mapa, poucos se atentaram à mesma, por isso 85% disse que há uma mesma etnia no continente.

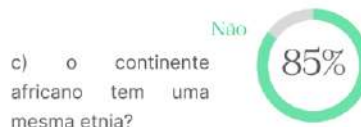
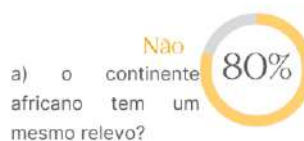
Quanto as religiões, há no jogo 3 opções: politeístas, cristãos e islâmicos, como 99% responderam que não há uma única religião no jogo, e esse item é um efeito que implica em muitas partes do jogo, desde alianças, lucros, perdas e pontos, é compreensível que prestaram mais atenção no item religião do continente.

Já nas questões discursivas as respostas tiveram poucas diferenças entre si sendo elas:

4° O que considera mais interessante/marcante no jogo? As respostas foram:

- A emoção de guerrear com os colegas;
- Não gostei do jogo;
- Os reinos e personagens;
- As batalhas para conquistar territórios;
- O dado de guerra;
- O mapa é muito colorido e bonito;
- O uso das estratégias caso seja iniciante pode se tornar meio difícil, mas após algumas rodadas tudo se torna mais simples;
- A forma de conquistar e batalhar;
- A conquista e também os imprevistos;
- As conquistas de territórios e os confrontos;

3° Considerando o que aprendeu no jogo responda:



- O que eu considero mais interessante são as compras de território e as batalhas;
- Os efeitos de cada rodada;
- A divisão dos reinos;
- Batalhas e conquistar o objetivo;
- Mais interessante foi as compras de territórios e batalhas.

Podemos ver que a tanto a arte do mapa, como as batalhas por territórios são quase unânimes entre as respostas, alguns também gostaram dos efeitos de rodadas, apesar que no jogo muitos tinham medo de cada efeito virado. Como foi a primeira vez de muitos vendo um dado de 10 lados (o D10) muitos estranharam, mas um disse que gostou do dado, principalmente por ser mais fácil de contabilizar os soldados em perda e ganhos.

Após o jogo penso que talvez seja útil aumentar o número de rodadas ou trocar o dado de movimentação D6 por um D12, pois durante os jogos os estudantes não puderam se movimentar muito pelo jogo, pois só haviam 6 casas no máximo para se movimentar. Enquanto 1 estudante disse que não gostou do jogo, e foi a estudante que conseguiu mais pontos entre todos os 3 turnos dos jogos! A reclamação de dificuldade em jogar *Boardgame* deve ser considerada. Considerando que poucos responderam como saber ou jogar um RPG, a experiência com jogos da turma é bem baixa.

Em relação a questão 5° *O que acha que poderia melhorar no jogo?* As respostas foram:

- As peças de personagens podem ser mais bonitinhas;
- O sistema de dinheiro;
- Melhorar as peças que representam o jogador;
- Nada;
- Adicionar um sistema de impostos as cidades;
- Poderia adicionar um sistema de impostos;
- Nada, está bom a mecânica e mapa;
- Pegar território;
- Poderia colocar mais soldados, ia ser bastante emocionante;
- De mais rodadas;
- Está ótimo;
- Os modos de batalhas;
- Poderia aumentar as rodadas da partida.

Considerando que muitos reclamaram que tinham que terminar o jogo na 5° rodada e também a dificuldade em contabilizar os pontos, era esperado alguma reclamação sobre esses itens, mas considerando que o jogo é criado com intuito principalmente de jogar em sala de aula, cinco rodadas são realmente um tempo estimado consideravelmente bom. Alguns estudantes até questionaram se poderiam jogar mais em casa ou depois da

aula com tempo livre sem limites.

Quanto aos sistema de impostos, já há, mas os estudantes desejavam poder receber mais por rodadas, pois ao final, dinheiro contabiliza como pontos. As peças dos personagens, na aplicação ocorreu um infeliz esquecimento da professora e tiveram que improvisar com sementes, por isso a reclamação, realmente é necessário ter um item de personagem para cada um saber onde está se movimentando, irei acrescentar na atualização do jogo, assim como diversificar na cor dada ao dinheiro, ter a mesma cor, pode atrapalhar na hora de jogar, irei modificar as cores para ser cada valor com uma cor diferente.

Quanto ao teste em si, foi muito satisfatório a aplicação do jogo e com a revisão prévia do jogo, feita com a Ketelem, muitos erros e *bugs* foram corrigidos antes de serem impresos e o jogo aplicado.

Ao final dessa pesquisa, criação e aplicação do jogo, verifiquei que o conceito estudado anteriormente de gamificação, realmente não se adequa a esse produto, ficando em uma nova vertente a ser criada ou analisada e então enquadrada. Podem é satisfatório ver essa produção e a animação dos estudantes ao ver o jogo, desde a beleza das cartas e artes, como a empolgação de jogar, sem se preocupar com aula, e somente depois ser trabalhado as questões escolares do jogo. Mais interessante foi quando os próprios estudantes passaram a prestar atenção ao relevo do continente, pois esse influenciava tanto nas movimentações, como localização dos territorios e modos de batalhas dos jogadores, sendo assim um jogo interdisciplinar, podendo ser utilizado nas aulas de geografia também.

Com essa análise, termino esse trabalho, e estarão nos anexos os itens do produto para análise e diversão dos respectivos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antônio S. **Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira**. Opsi. Catalão-GO: v. 14, n. 2, p. 56-76 - jul./dez. 2014. Disponível em <file:///C:/Users/asaneto/Downloads/30812-143951-1-PB.pdf>

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Suelo Carneiro; Pólen, 2018. Disponível em: https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf

ARAUJO, Leonardo. **Infográfico - História do Ticket to Ride**. Ludopedia. 24 de março de 2021. Disponível em: <https://www.ludopedia.com.br/topico/48126/infografico-historia-do-ticket-to-ride>

BATISTA, Waleska Miguel. **A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural**. Revista Direito e Práxis [online]. 2018, v. 9, n. 4 [Acessado 28 Setembro 2021], pp. 2581-2589. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36867>>. Epub Oct-Dec 2018. ISSN 2179-8966. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36867>.

BELLOS, Natalia. Conquista: Solução Educacional: **História, 7º ano**. Curitiba: Positivo. 2019

BETIM, Batista. **Silvio Almeida: “Quem quer civilizar o Brasil não pode temer o poder. Temos de nos livrar dessa alma de senhor de escravo”** Jornal El País. 23 de agosto de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-23/silvio-almeida-quem-quer-civilizar-o-brasil-nao-pode-temer-o-poder-temos-de-nos-livrar-dessa-alma-de-senhor-de-escravo.html>

BRASIL. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **Quadrinhos e ensino: o conhecimento histórico e suas representações na arte sequencial**. Associação Nacional de História –ANPUH. XXIV Simpósio Nacional de História. 2005.

BOTELHO, Márcio. **O que são os eurogames?** MeepleBR. 23 de março de 2020. Disponível em: <http://meeplebr.com/glossario/o-que-sao-os-eurogame/>

CAMPOS, J. M. ; AMORIM, S. P. B. ; VIANA, J. A. ; FRONZA, M. . **Histórias em quadrinhos e seriados de tv como narrativas históricas sobre a questão afro-indígena**. 2015. (apresentação de trabalho/comunicação PIBID).

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História**. 2008. 132p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251807>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CARISSIMI, L. B. ; RADUINZ, R. . **Arquivo 7.0: Jogos E O Ensino De História. MÉTIS** (UCS), v. V.16, p. P.47-48, 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>

CHAPÉU DE MAGO. Facebook: @Chapéudemago. Disponível em: https://m.facebook.com/Chapéudemago/?locale2=pt_BR

COSTA, Vítor M. **Médias de notas de críticos: quais suas limitações e como interpretá-las? Nintendo Blast**, 2021.

Disponível em: <https://www.nintendoblast.com.br/2021/09/metacritic-opencritic-notas-critica-medias.html>

COSTA E SILVA, Alberto da. **A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses**. Nova Fronteira: 2011.

DRAPER, Kevin. **Should Board Gamers Play the Roles of Racists, Slavers and Nazis?** The New York Times. 1 ° de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/08/01/style/board-games-cancel-culture.html>

DOS SANTOS, Evandro Rodrigues. **Board Games Como Atividades Experimentais No Aprendizado De Análise Combinatória E Raciocínio Lógico**. 2018. UFC (Dissertação)

FILOSOFIA POP:

#011 – Filosofia Africana: Ancestralidade e Encantamento, com Adilbênia Machado – Filosofia Pop

#108 – Afrocentricidade, Ergimino Mucale

#110 – Filosofia da literatura africana, Luis Kandjimbo

<https://filosofiapop.com.br/podcast/110-filosofia-da-literatura-africana-luis-kandjimbo/>

<https://filosofiapop.com.br/podcast/108-afrocentricidade-ergimino-mucale/>

<https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-011-filosofia-africana-ancestralidade-e-encantamento/>

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. Revista Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, p. 63-98, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 13ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

FUZETO, CARIZIO E QUIARATO. **Gameificação na educação e o desenvolvimento de jogos de Tabuleiro (*board games*) no ensino superior**. Revista Ensino e aprendizagem como unidade dialética 2, Ponta Grossa, PR: Atena Editora, v.2, p. 1169-178, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/ensino-e-aprendizagem-como-unidade-dialetica-2>

GARCIA, Roosevelt. **Os 45 anos de um jogo clássico o War da Grow**. Revista Veja SP.13 de novembro de 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/os-45-anos-de-um-jogo-classico-o-war-da-grow/>

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 9 out. 2021.

GIACOMONI, Marcello Paniz (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 129 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura**. Editora: Perspectiva. 2007.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. **Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem**. 2016. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 28 nov. 2016. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10737/1552> >.

JAGUARETE: o encontro/ Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (Orgs.). – 1.Ed.Curitiba: Ed.UFPR.2013. 200 p.:il.;21 cm.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia**. Editora Leya, 2017

LEME LOPES; & FONSECA. **Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não eletrônicos**. XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. **Brasília-DF**, p. 172-175, 2012. Disponível em:

http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S12.pdf

LEGRAND, Camille. **Racismo Geek: porque a fidelidade histórica nunca foi uma desculpa.** Delirium Nerd, 2017.

Disponível em: <https://deliriumnerd.com/2017/07/19/racismo-geek-fidelidade-historica/>

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia.** Editora: Ciranda Cultural. 2019.

LOPES, C. **A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos.** *Colóquio Construção e Ensino da História da África.* Actas... Lisboa, 1995, p. 21-29.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África - uma história de suas transformações.** Editora: Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002.

LOURENÇO, Elaine. **O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a06_v3060.pdf

LUDOPEDIA. **Survive: Fuga de Atlântida!.** Disponível em: <https://www.ludopedia.com.br/jogo/survive-escape-from-atlantis>

KOVACS, Leandro. **Assassin's Creed: a ordem cronológica da série completa.** Tecnoblog. 2021. Disponível em: <https://tecnoblog.net/445436/assassins-creed-a-ordem-cronologica-da-serie-completa/>

MACHADO, Adilbênia. **Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento).** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.* Número 24: maio-out/2015, p. 3-23.

MAE-UFPR. **Livro “Jaguetaré: O Encontro” está disponível para venda.** 2018. Disponível em: <http://www.mae.ufpr.br/?p=277>

MALVA, Pamela. **Elfo Negro De 'Senhor Dos Anéis' É Atacado Por Internautas,** *Aventuras na História,* 2022

Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/elfo-negro-de-senhor-dos-aneis-e-atacado-por-internautas.phtml>

MATTOSO, Katia M. Q. **Ser Escravo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** *Estudos Avançados, [S. l.],* v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 8 out. 2021.

NASCIMENTO, Abdias & SEMOG, Éle. **O Griot e as Muralhas.** Rio de Janeiro:

Pallas Editora, 2009 (texto baseado na transcrição de registros em áudio do acervo IPEAFRO; ilustrado com imagens do mesmo).

http://www.pallaseditora.com.br/produto/Abdias_Nascimento/150/

NDAYWEL è Nziem, Isidore. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**, 5, p. 588-607, 1992 UNESCO. In: O Sistema político luba e lunda: emergência e expansão.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos [online]. 2003, v. 25, n. 3 [Acessado 28 Setembro 2021] , pp. 421-461. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>>. Epub 28 Set 2004. ISSN 1678-4650. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>.

OLIVEIRA, Marli Solange. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. 2006. (tese)

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **Revolução sul-africana**. Coleção Revoluções do Século 20. 2012. Editora: Unesp, São Paulo.

PEREIRA; GIACOMONI. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. Revista Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, p. 09-24, 2018.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV Para o Campo da Educação Matemática, História e Cultura Africana** / Rinaldo Pevidor PEREIRA. – 2016. 336 f.

PESSOA, Jaciara Maria de Medeiros. **Leis 10.639/03 E 11.645/08: (Re)Construindo A História Afrobrasileira E Indígena**. IV colóquio de História UNICAP. 2011, p.414-420. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloqueiohistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.414.pdf>

QUEIROGA, Luiz. **Chat Aberto: AfroGames e a importância de investir em inclusão nos esportes**. ESPN, 2020.

Disponível em: <https://www.espn.com.br/esports/artigo/_id/7383792/chat-aberto-afrogames-e-a-importancia-de-investir-em-inclusao-nos-esports

<https://afrogames.com.br/300f0-web-agency-about/>>

RAWORTH, Kate. **Monopoly: como jogo inventado para denunciar os males do capitalismo teve efeito oposto**. BBC, 27 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-41043786>

RECK, Daffine Natalina. **Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação**

da **Lei 10.639/03.** 2013. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/204>

REIS, João José & SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito.** Companhia das Letras, 1989.

RIOS, Rosana & FERNANDES, Luís Flávio. Enciclopédia: **Almanaque de cultura nerd.** Ed. Panda Books. 2012

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras 2019.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente.** 2013. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/188>

RÜSSEN, Jörn. **Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história.** 1994.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção Do Ocidente.** São Paulo: Companhia das letras. 2007.

SANTOS, Míria Santanna dos. **Jogo De Tabuleiro Educacional: De Um Jogo Para O Ensino De Artes A Um Modelo Genérico Para Criação De Múltiplos Jogos** / Míria Santanna dos Santos. -- 2017. 156 f.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs et alli). **Jörn Rüssen e o ensino de História.** Curitiba:Ed. UFPR, 2011.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** Revista Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, p. 25-46, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>

SEFFNER, Fernando. **Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em Tempos turbulentos.** In: RALEJO, Adriana e MONTEIRO, Ana Maria. Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SILVA, Pedro Panhoca Da. XXIII Encontro Estadual de História. **História: por que e para quem? O livro-jogo no ensino de História.** 2016.

SOLER-PONT, Anna. **Príncipe Medroso e outros Contos Africanos.** Editora Companhia das Letras 2009.

VASCOUTO, Lara. **4 Estereótipos Racistas que Hollywood Precisa Parar de Usar. No de Oito, 2016.** Disponível em: <http://nodeoito.com/estereotipos-racistas->

[hollywood/](#)

VISENTINI, Paulo Fagundes. **Revoluções africanas**. Coleção Revoluções do Século 20. 2012. Editora: Unesp, São Paulo.

ZAMBONI, Ernesta. “**Panorama das pesquisas no ensino de História**”. Saeculum - Revista de História, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.- dez. 2000/ 2001, p. 105-117. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art09_zamboni.pdf

YAZBEK, Mustafa. **Revolução argelina**. Coleção Revoluções do Século 20. 2010. Editora: Unesp, São Paulo.

YUKIO, A., & CUNHA, C. “**Um Estudo Sobre A Cultura Nerd E O Consumo De Board Games**.” REVISTA FATEC SEBRAE EM DEBATE: gestão, tecnologias e negócios. São Paulo, v. 06, nº10, p.1-21, 2019. Disponível: <http://revista.fatecsebrae.edu.br/index.php/em-debate/article/view/115>

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:

ABOUEY, Marguerite e OUBRERIE, Clément. **Aya de Yopougon**. Costa do Marfim: L&PM, 2009. Volume: Único.

COCKRUM, Dave e WEIN Len. **Tempestade**. Estados Unidos: Marvel Comics, 1975. Volumes: 01, 02, 03, 04.

FINGER, Bill e NODELL, Martin Nodell. **Lanterna Verde**. Estados Unidos: Dc Comics, 1940. Volumes: 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

TORAL, André. **Os Brasileiros**. São Paulo: Conrad, 2009. Volume: Único.

GLASS, Adam e BENSON, Mike. **Vingadores Origens: Luke Cage**. Estados Unidos:Marvel Comics, 2012.

HINZ, Christopher e RUGH, Steve. **Blade**. Estados Unidos: Max Comics, 2002. Volumes: 01, 02, 03, 04, 05 e 06.

LEE, Stan e KIRBY, Jack. **Pantera Negra**. Estados Unidos: Marvel Comics, 1988. Volumes: 01, 02, 03 e 04.

LEE, Stan e COLAN, Gene. **Falcão**. Estados Unidos. Marvel Comics, 1969. Volumes: 01.

MCDUFFIE, Dwayne e LEON, John Paul. **Super Choque**. Estados Unidos: DC Comics, 2008. Volumes: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08.

OLIVEIRA, Jô. **Hans Staden: Um aventureiro no Novo Mundo**. São Paulo: Conrad, 2005. Volume: Único.

RODI, Robert e FONTES, Bruce. **Blade: A tumba do Drácula**. Estados Unidos: Marvel Comics, 2004. Volumes: 01, 02, 03 e 04.

TOMAZI, MAHNKE, ALAMY, RAPMUND. **A Era Negra: Adão Negro**. Estados Unidos: DC Comics, 2007-2008. Volumes: 01-06.

WALLACE, Eric, GUGLIOTTA, Gianluca e FAUCHER, Wayne. **Senhor Incrível**. Estados Unidos: DC Comics, 2011. Volumes:01, 02,03, 04, 05, 06, 07 e 08.

SERIADOS:

As Visões da Raven (That's So Raven). Criação de Michael Poryes, Susan Sherman. Intérpretes: Raven-Symoné, Orlando Brown, Anneliese van der Pol. Estados Unidos: Disney Channel, 2003-2007. 22 minutos. Som (inglês), color.

Todo Mundo Odeia o Cris (Everybody Hates Chris). Diretor: Andrew Orenstein. Produtor: Adrienne Carter, Don Reo, Kali Londono. Interpretes: Terry Crews, Tichina Arnold, Tequan Richmond, Imani Hakim, Vincent Martella, Tyler James Williams. Estados Unidos: The CW Television Network, United Paramount Network e Rede Record. 30 minutos. Som (inglês), color.

Um maluco no pedaço (The Fresh Prince of Bel-air). Diretores: Andy Borowitz, Susan Borowitz. Interpretes: Will Smith, James Avery, Janet Hubert-Whitten, Daphne Maxwell Reid, Karyn Parsons, Alfonso Ribeiro, Tatyana Ali, Ross Bagley. NBC: Estados Unidos. 1990-1996. 23 minutos. Som (inglês), color.

Vista Minha Pele. Diretor Joel Zito de Araújo & Dandara, Duração: 15 minutos, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>



AKOFENA





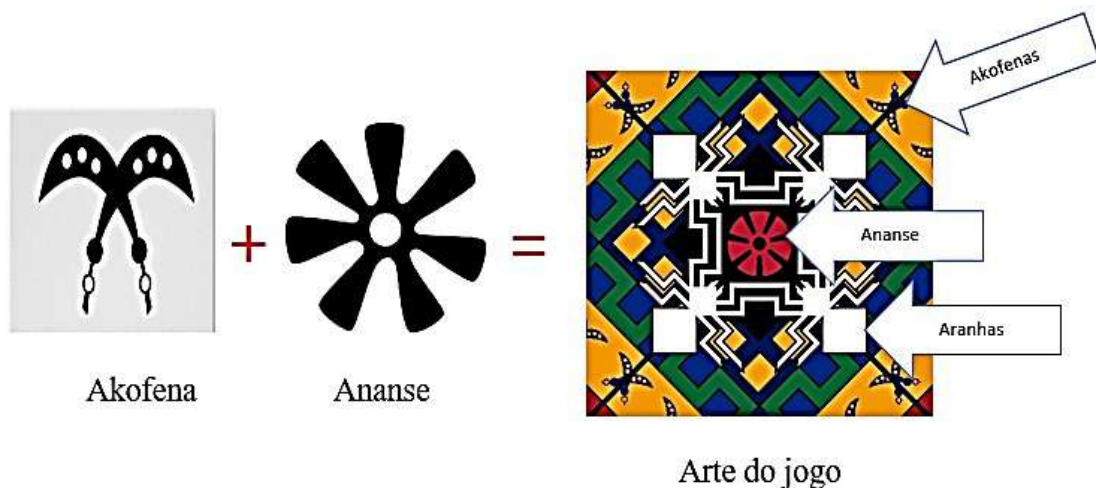
MANUAL
DO
JOGO

AKOFENA: INTRODUÇÃO

Esse jogo é uma criação de uma jogadora para outros jogadores vivenciarem um pouco da cultura/história africana. O nome do jogo, *Akofena*, é o símbolo *adinkra* que significa a coragem e o valor dos povos africanos, esse símbolo com duas espadas de guerras era utilizado para coroar os mais bravos e valentes guerreiros, para nos lembrar da África como uma terra diversificada e cheia de lendas de guerreiros e guerreiras, reis e rainhas, príncipes e princesas, esse jogo foi criado para ensinar que África não é sinônimo de escravidão e sim de povos que lutaram e lutam!

Além do símbolo das espadas, há outro que se encaixou perfeitamente na arte do artista Macário, o símbolo *adinkra* de *Ananse*, personagem encontrado em quase todo panteão mitológico africano continental. *Ananse-Ntontan* é o símbolo da criatividade e da sabedoria, o *adinkra* da teia de aranha é inspirado no deus *Ananse*, o contador de histórias da mitologia que teria ensinado o homem a tecer contos.

Por fim, a união dos bravos guerreiros/as e as histórias desses personagens são a ideia central desse jogo:



Com isso em mente, vamos ao jogo em si!

COMO JOGAR

Início do jogo: Cada jogador sorteia um personagem e um território (cada terreno tem quantidades de soldados diferentes), além de receber AKF\$300,00. Ao iniciar o jogo cada personagem deve manter ou adquirir outros terrenos dependendo do seu objetivo (na ficha do personagem tem objetivos). Para iniciar a rodada, cada jogador joga um dado, o maior número começa. Os personagens iniciam o jogo no seu terreno de sorteio.

Movimentos: podem ser feitos de acordo com o número de dados que tirar na rodada, sendo da escolha do jogador a direção a se movimentar.

Regra extra: Lembrando que há restrição de movimentação de acordo com o tipo de terreno, por exemplo, se estiver em deserto ou floresta de montanha, a movimentação se reduz, pela dificuldade de movimentação. Exemplo: Personagem de áreas desertas sempre movem -1 (independentemente do número que tirar no dado) se estiver em áreas de florestas e vice-versa. Então sempre prestar atenção ao tipo de terreno que está se movimentando no mapa. Quando for o ambiente nativo, o personagem se move normalmente. Em cada carta de personagem essas informações já estão informadas.

Dados do jogo:



D6: para movimentação no jogo (dado de 6 lados, de 1 até 6)

D10: para disputas em guerras. (dado de 10 lados, de 10 até 100)

O Jogo consiste em 5 rodadas, cada rodada terá uma ação no jogo, podendo ser benéfica ou prejudicial aos jogadores. Em cada início de rodada, retira-se a carta de ação seguindo a numeração em ordem crescente e então se inicia a rodada. Ao final da rodada recebe-se o valor de atributo dos terrenos (se for jogar sem efeitos). Recomenda-se ter itens para representar os personagens se movimentando no jogo.

OBJETIVO: O objetivo do jogo é conquistar o máximo de territórios possíveis, sendo o ganhador o que tiver mais posses.

IMPRESSÃO: Esse jogo tem que ser impresso em tamanho de 50x60cm: o tabuleiro/mapa. Além de ser plastificado, pois haverá dano de riscos por causa dos dados. Já as cartas e dinheiro, podem ser impressos em A4 e plastificados normalmente.



INICIANDO O JOGO:

Ação: A cada rodada, o jogador decide se joga o dado e se movimenta de acordo com os números dos dados, e/ou faz uma ação: **compra ou guerra**.

OBS: Trocas de terrenos e empréstimos, não são permitidos entre os jogadores.

*Ao final da rodada, cada jogador recebe os lucros/tributos de suas terras e vira-se a **carta de efeito** e os jogadores devem seguir os efeitos dessa carta na próxima rodada.*

Compra: Ao parar em um terreno sem dono, o personagem pode escolher “comprar” o terreno pagando o valor do terreno descrito na carta, esse terreno passa a ser do jogador até que o jogo termine ou perca em guerra.

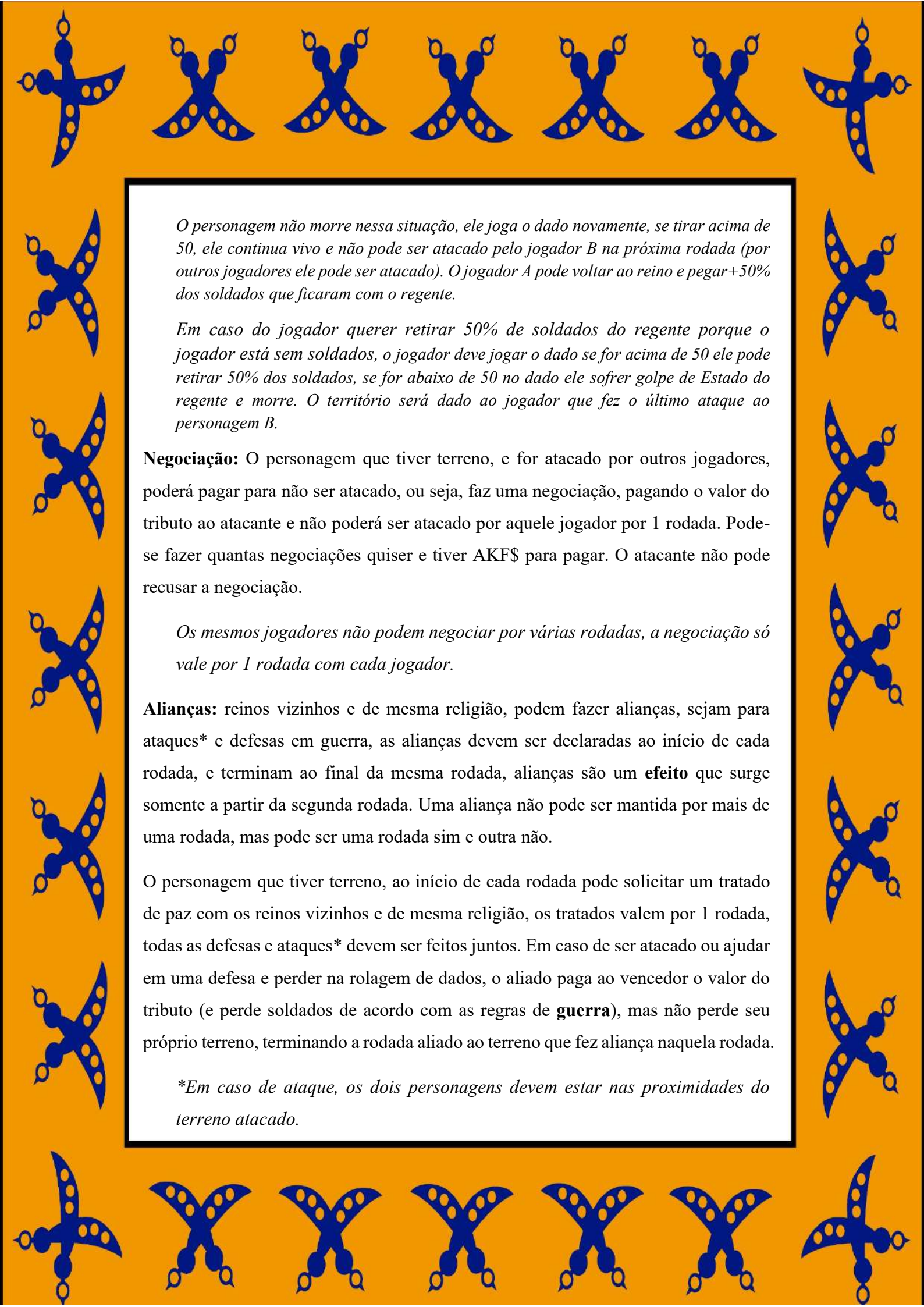
*Sendo o terreno um local vazio, e no jogo não há um ‘banco’, ao escolher adquirir o terreno, o jogador está investindo em construir uma cidade no local e organizando a população local, por isso ao fazer a compra do território, o jogador recebe os benefícios da mesma, **soldados e regente**, além dos **tributos**.
Não há hipoteca!*

*Se o território já tiver dono, pode entrar em **guerra** ou receber por **negociação** do outro jogador (jogador atacante não inicia negociação).*

Guerra: Ao estar próximo (2 ou 1 quadrados) a um terreno já comprado, os personagens podem declarar guerra e jogar os dados para decidir o ganhador (o número tirado no dado é igual a quantidade de soldados), ou receber o tributo do terreno como acordo de não agressão. Só pode ocorrer 1 ataque por rodada como ação de cada jogador, mas um mesmo terreno pode ser atacado várias vezes por rodada, desde que sejam outros jogadores.

**Exemplo de guerra:*

Jogador A tem 10 soldados e jogador B tem 20 soldados. Ao jogar o dado, o jogador A tirou 10 e o jogador B tirou 20, sendo o ganhador o jogador B, o jogador A perde 20 dos seus soldados e o B perde 10 de seus soldados. Representando as baixas de guerra para ambos os lados. Nesse exemplo, o jogador número A perde o terreno, mas se ele estiver em movimento longe do seu terreno, o personagem não morre!



O personagem não morre nessa situação, ele joga o dado novamente, se tirar acima de 50, ele continua vivo e não pode ser atacado pelo jogador B na próxima rodada (por outros jogadores ele pode ser atacado). O jogador A pode voltar ao reino e pegar +50% dos soldados que ficaram com o regente.

Em caso do jogador querer retirar 50% de soldados do regente porque o jogador está sem soldados, o jogador deve jogar o dado se for acima de 50 ele pode retirar 50% dos soldados, se for abaixo de 50 no dado ele sofrer golpe de Estado do regente e morre. O território será dado ao jogador que fez o último ataque ao personagem B.

Negociação: O personagem que tiver terreno, e for atacado por outros jogadores, poderá pagar para não ser atacado, ou seja, faz uma negociação, pagando o valor do tributo ao atacante e não poderá ser atacado por aquele jogador por 1 rodada. Pode-se fazer quantas negociações quiser e tiver AKF\$ para pagar. O atacante não pode recusar a negociação.

Os mesmos jogadores não podem negociar por várias rodadas, a negociação só vale por 1 rodada com cada jogador.

Alianças: reinos vizinhos e de mesma religião, podem fazer alianças, sejam para ataques* e defesas em guerra, as alianças devem ser declaradas ao início de cada rodada, e terminam ao final da mesma rodada, alianças são um **efeito** que surge somente a partir da segunda rodada. Uma aliança não pode ser mantida por mais de uma rodada, mas pode ser uma rodada sim e outra não.

O personagem que tiver terreno, ao início de cada rodada pode solicitar um tratado de paz com os reinos vizinhos e de mesma religião, os tratados valem por 1 rodada, todas as defesas e ataques* devem ser feitos juntos. Em caso de ser atacado ou ajudar em uma defesa e perder na rolagem de dados, o aliado paga ao vencedor o valor do tributo (e perde soldados de acordo com as regras de **guerra**), mas não perde seu próprio terreno, terminando a rodada aliado ao terreno que fez aliança naquela rodada.

**Em caso de ataque, os dois personagens devem estar nas proximidades do terreno atacado.*



Efeitos por Rodadas:

1º: Efeito regente: Cada personagem com terreno recebe um **regente**, ou seja, o regente fica com 50% do exército para manter o território seguro e o personagem (rainha ou rei) se movimenta com os outros 50% do exército.

Regras:

- ❖ Sempre que um personagem conquistar um novo terreno, o efeito regente se ativa, e o personagem divide os soldados com o novo regente.

Ex: personagem tinha 20 soldados e conquistou um novo terreno de 50 soldados, o regente desse novo terreno fica com 25 soldados e o personagem terá 45 soldados consigo (20 que já tinha +25 do novo terreno).

2º: Efeito Aliança liberado, ao início da rodada os jogadores declaram sua aliança.

Regras:

- ❖ Seguindo a ordem de jogadas da primeira rodada, cada jogador pergunta 1x a outro jogador se quer fazer aliança, o outro jogador deve responder com sim ou não. Caso seja sim, anota-se as alianças, se for não, passa a pergunta ao próximo jogador.
- ❖ Nenhum jogador é obrigado a aceitar alianças.
- ❖ As alianças só valem por 1 rodada. Todo início de nova rodada, começam com as alianças.
- ❖ Personagens só podem fazer alianças se forem da mesma religião.
- ❖ Nenhum personagem pode ter mais de uma aliança por rodada.
- ❖ Em caso de guerras, ambos aliados rolam o dados, veja mais no item **Guerra**.
- ❖ Caso zere a quantidade de soldados, o inimigo ganha o terreno do desafiado e a aliança se mantém com o novo dono das terras até o final da rodada.

3º: Efeito religião. Cada jogador declara sua religião, podendo se converter ao islamismo ou cristianismo ou politeísta.

Regras:

- ❖ Todos os terrenos de mesma religião ganham desconto de 10% na aquisição.

- ❖ As alianças só podem ser iniciadas, após todos terem declarado suas religiões e permanece a regra anterior: alianças só podem ser feitas por mesmas religiões.
- ❖ Qualquer **negociação** entre religiões diferentes, o solicitante paga mais 10% de tributos.

4º Efeito catástrofe natural de acordo com terreno.

EFEITO CATÁSTROFE NATURAL	
	Deserto e Semiárido: Fortes tempestades de areias
	Savanas (Estéfica, Gramíneo-herbosa e Florestada): Manadas de animais selvagens
	Floresta Tropical: Queimadas e Desmatamento
	Tundra Alpina: Seca prolongada
	Floresta de Montanha: Vulcão ativo
	Floresta e Montanha do Mediterrâneo: Tufão

4ª RODADA

- ❖ Cada terreno terá uma catástrofe de acordo com o tipo de terreno.
- ❖ Cada possuidor de terrenos deve rolar o dado D10 para saber quantos soldados perdeu.
- ❖ Os soldados perdidos são os ligados aos regentes + personagens de cada território.
- ❖ Os soldados acompanhando os jogadores em movimento longe dos terrenos, também sofrem impacto da catástrofe, ou seja, o jogador joga o D10, e o número tirado é igual a perda de soldados por terreno que o personagem tiver + os soldados acompanhando o personagem.

Ex: Tem 2 terrenos, cada um com 20 soldados + 40 soldados com o personagem. O jogador tirou 20 no dado, ele perde todos os soldados de cada terreno e -20 dos que estavam com ele.














- ❖ Depois de resolver a ação, inicia-se a rodada ao declarar a religião novamente e então as alianças.

5º Efeito retribuição celestial:

- ❖ Qualquer personagem da religião politeísta sem se converter por 2 rodadas ganha um território sem custos.

- ❖ Qualquer personagem que seja cristão ou islâmico perde 80% de suas posses em AKF\$ para Roma ou Meca para construção de novas catedrais ou mesquitas.
- ❖ Não se declara nova religião nessa rodada, permanece como estava na 4º rodada e iniciam-se com as novas alianças.

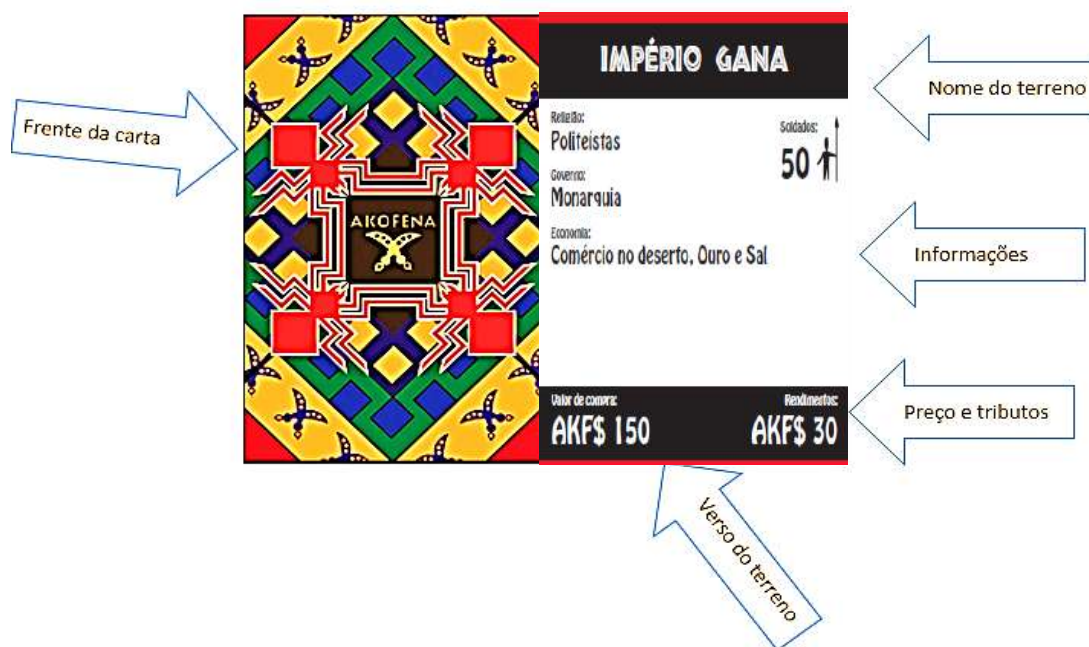
Personagens:

<p>SUNDIATA KEITA</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: MALI</p>	<p>SUNNI ALI</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: SONGAI</p>	<p>MAKEDA DE SABÁ</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: ETIÓPIA</p>	<p>MENELIK I</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: ETIÓPIA</p>
<p>MANSA MUSA</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: MALI</p>	<p>TAHARQA</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: EGITO</p>	<p>KANDACES/ SHANAKDAKETE</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: KUSH</p>	<p>RAIENNE</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: EGITO</p>
<p>PIANKHY "PEYE"</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: EGITO e KUSH</p>	<p>HANNIBAL BARCA</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: IMPÉRIO CARTAGINÊS</p>	<p>MWENE MUTAPA</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: GRANDE IMPÉRIO DO ZIMBÁBUE</p>	<p>RAINHA YODIT GUDIT</p>  <p>Movimentação: -1 desertos -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: ETIÓPIA, AXUM e IMPÉRIO CARTAGINÊS</p>
<p>YENNENGA SVELTE</p>  <p>Movimentação: -1 florestas -1 montanhas</p> <p>Objetivo de conquista: Mossi de BURKINA FASO</p>			

Cartas:

5 cartas de efeito por rodada: devem ser viradas ao final de cada rodada, tendo efeito na rodada seguinte.

26 cartas de terrenos: cada carta de terreno possui os valores de compra e tributos/lucro por rodadas.



Final do Jogo

Ao final da 5ª rodada, conta-se os pontos, de acordo com as regras abaixo:

- ❖ Possui terrenos: 10 pontos por terrenos (20 pontos se for o terreno objetivo do seu personagem);
- ❖ Possui soldados: 5 pontos por soldados vivos;
- ❖ Possui dinheiro: 1 pontos para cada AKF\$100;
- ❖ Possui religião: 5 pontos por ser membro de uma religião *10 pontos se for politeísta.

SOBRE O JOGO:

Esse é o produto final da pesquisa de mestrado, esse jogo pode ser jogado tanto em sala de aula, como em momentos de lazer. Orienta-se que seja lido o manual antes de iniciar o jogo, e sempre é preciso ter um 'mestre' que não irá jogar, mas ir auxiliando nas distribuições de dinheiro, compras de terrenos e na contagem final dos pontos. Espero que se divirta jogando!

CRÉDITOS:

ELABORAÇÃO:



Jorciane Moreira
de Campos

REVISÃO:



Ketelem Lemos
Campos

ARTE:



Bruno Silva
Macário.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



SUNDIATA KEITA



Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

MALI

MANSA MUSA



Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

MALI

CLÉOPATRA



Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

EGITO



HANNIBAL BARCA



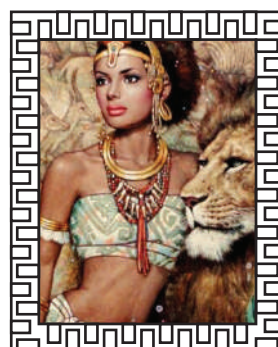
Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

IMPÉRIO CARTAGINÊS

MAKEDA DE SABÁ



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

ETIÓPIA

KANDACES/ SHANAKDAKETE



Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

KUSH



SUNNI ALI



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

SONGAI

TAHARQA



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

EGITO

MENELIK I



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

ETIÓPIA



PIANKHY "PEYE"



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

EGITO e KUSH

YENNENGA SVELTE



Movimentação:

- 1 florestas
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

Mossi de BURKINA FASO

RAINHA YODIT GUDIT



Movimentação:

- 1 desertos
- 1 montanhas

Objetivo de conquista:

ETIÓPIA, AXUM e IMPÉRIO CARTAGINÊS



MWENE MUTAPA



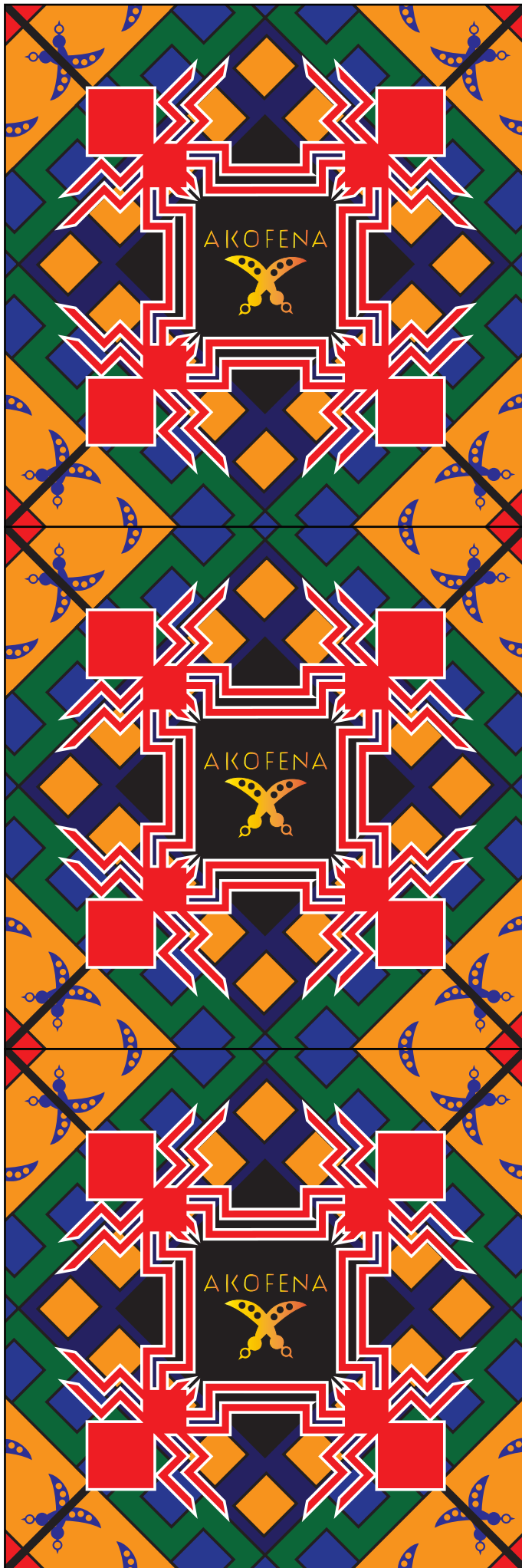
Movimentação:

-1 desertos

-1 montanhas

Objetivo de conquista:

GRANDE IMPÉRIO DO ZIMBÁBUE



EGITO

Religião:
Politeísta

Governo:
Teocracia

Economia:
Agricultura e Pecuária

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 20

REINO DE KUSH

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Ouro e Sal

Soldados:
40 

Valor de compra:
AKF\$ 10

Rendimentos:
AKF\$ 80

IMPÉRIO GANA

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio no deserto, Ouro e Sal

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 150

Rendimentos:
AKF\$ 30



IMPÉRIO SONGAI

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio no deserto, Ouro e Sal

Soldados:
30 

Valor de compra:
AKF\$ 80

Rendimentos:
AKF\$ 10

IMPÉRIO MALI

Religião:
Islâmicos

Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio no deserto, Ouro e Sal

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 200

Rendimentos:
AKF\$ 50

AKAN

Religião:
Politeísta

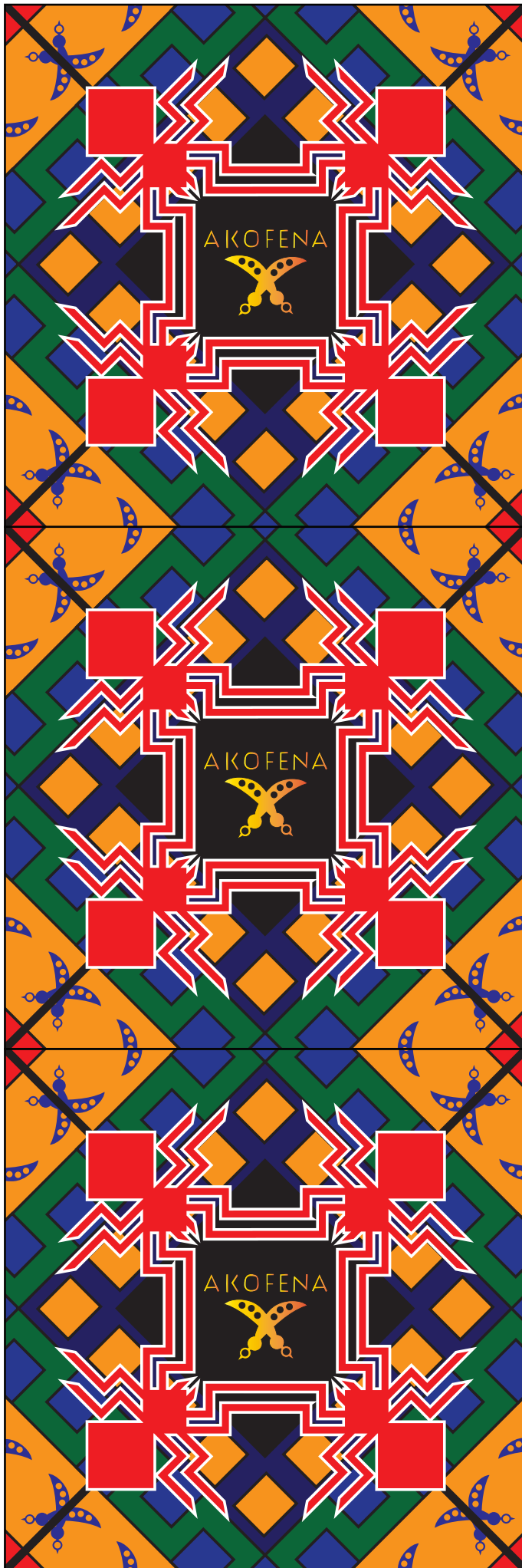
Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio no deserto, ouro e sal

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 20



CULTURA NOK

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Metalurgia do ferro e Agricultura

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 10

IMPÉRIO KANEM

Religião:
Islâmicos

Governo:
Monarquia

Economia:
Agricultura, Pecuária e Comércio

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 80

Rendimentos:
AKF\$ 10

CALIFADO FATÍMIDA

Religião:
Islâmicos

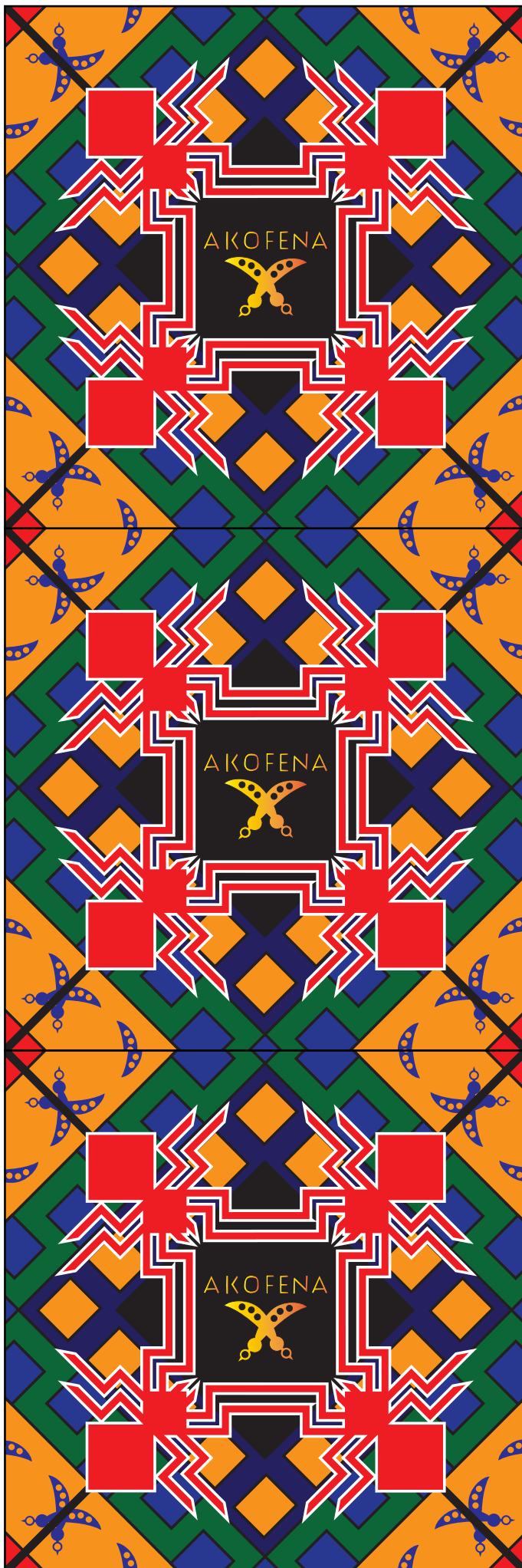
Governo:
Califas

Economia:
Comércio

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 20



IMPÉRIO CARTAGINÊS

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Rotas marítimas

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 150

Rendimentos:
AKF\$ 30

REINO DE AKSUM

Religião:
Politeísta

Governo:
Monarquia

Economia:
Agricultura, Pecuária e Marítimo (Marfim, Ouro, Sal e Pedras preciosas)

Soldados:
40 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 10

ETIÓPIA

Religião:
Cristão

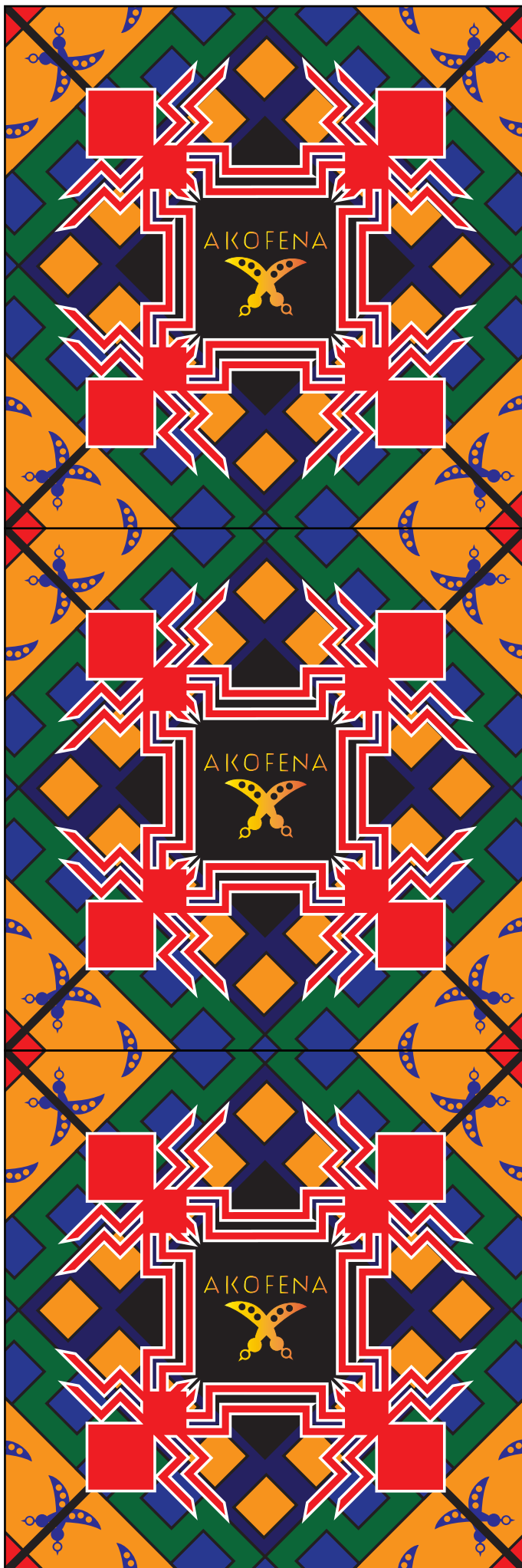
Governo:
Monarquia

Economia:
Agricultura (Café) e Arte

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 10



IMPÉRIO DE BACHWEZI

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Agropecuária

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 30

Rendimentos:
AKF\$ 10

ESTADO DE LUBA

Religião:
Politeístas

Governo:
Teocracia

Economia:
Comércio (Sal, Óleo e Cobre)

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 30

Rendimentos:
AKF\$ 10

ESTADO DE LUNDA

Religião:
Politeístas

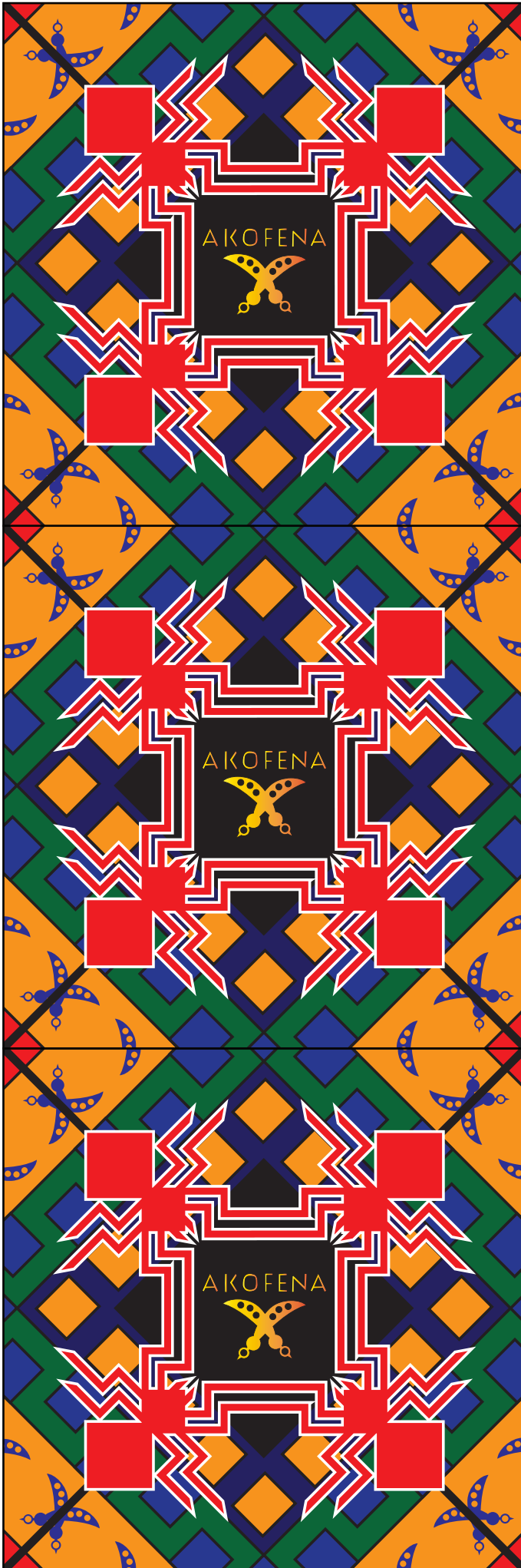
Governo:
Teocracia

Economia:
Comércio (Sal, Óleo, Cobre e Escravos)

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 20



REINO DO CONGO

Religião:
Cristão

Governo:
Monarquia

Economia:
Agropecuária, Comércio (Sal e Ferro) e Artesanato

Soldados:
30 

Valor de compra:
AKF\$ 100

Rendimentos:
AKF\$ 20

GRANDE IMPÉRIO DE ZIMBÁBUE

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Agricultura e Comércio

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 150

Rendimentos:
AKF\$ 30

MADAGASCAR

Religião:
Politeísta

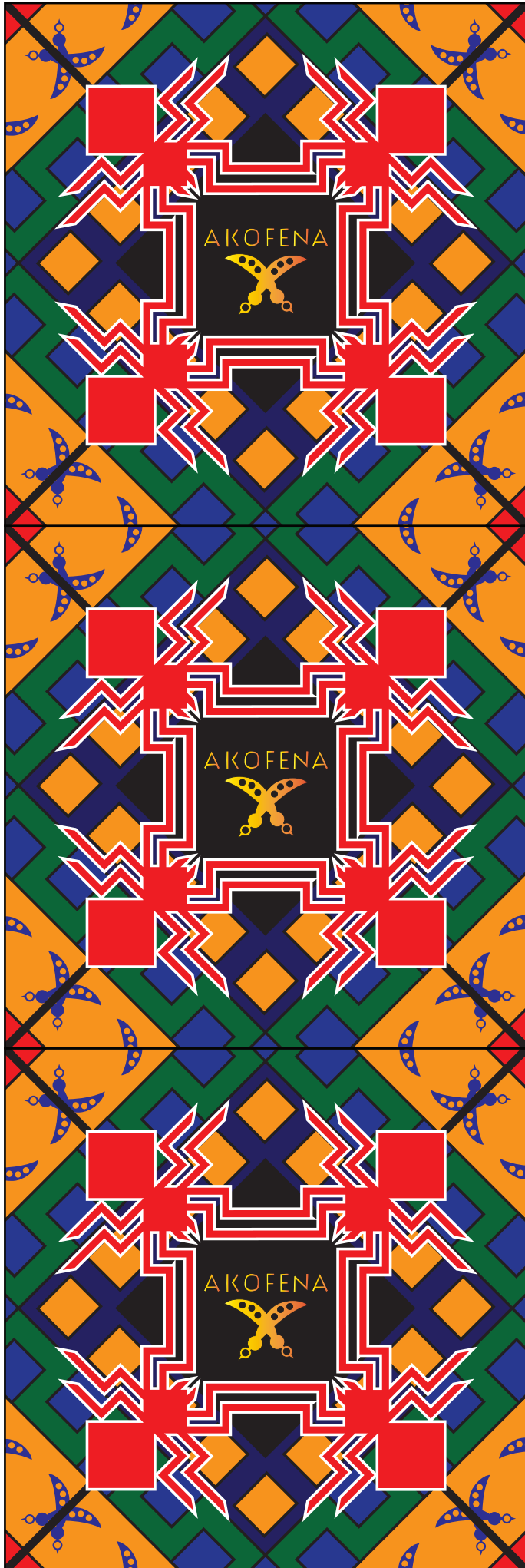
Governo:
Monarquia

Economia:
Agricultura

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 10



WOLOF

Religião:
Islâmicos

Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio de armas e Escravos

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 80

Rendimentos:
AKF\$ 20

YORUBÁ

Religião:
Politeístas

Governo:
Conselho de anciãos

Economia:
Rotas comerciais e Metalurgia

Soldados:
20 

Valor de compra:
AKF\$ 80

Rendimentos:
AKF\$ 20

HAUSA

Religião:
Politeístas

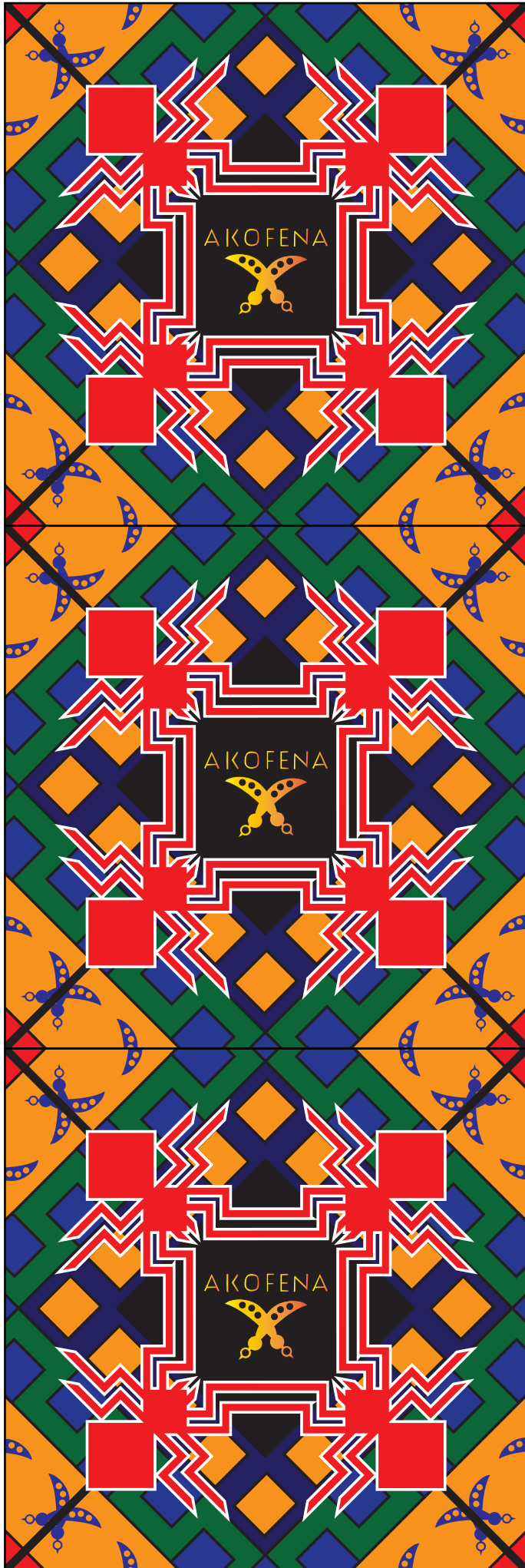
Governo:
Monarquia

Economia:
**Comércio transaariano de sal, Escravos,
Tecido, Couro e Grãos**

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 20



FULANI

Religião:
Islâmicos

Governo:
Monarquia

Economia:
Agropecuária e Guerras

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 10

IGBO

Religião:
Politeístas

Governo:
Teocracia

Economia:
Agricultura

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 30

Rendimentos:
AKF\$ 10

BENIN

Religião:
Politeístas

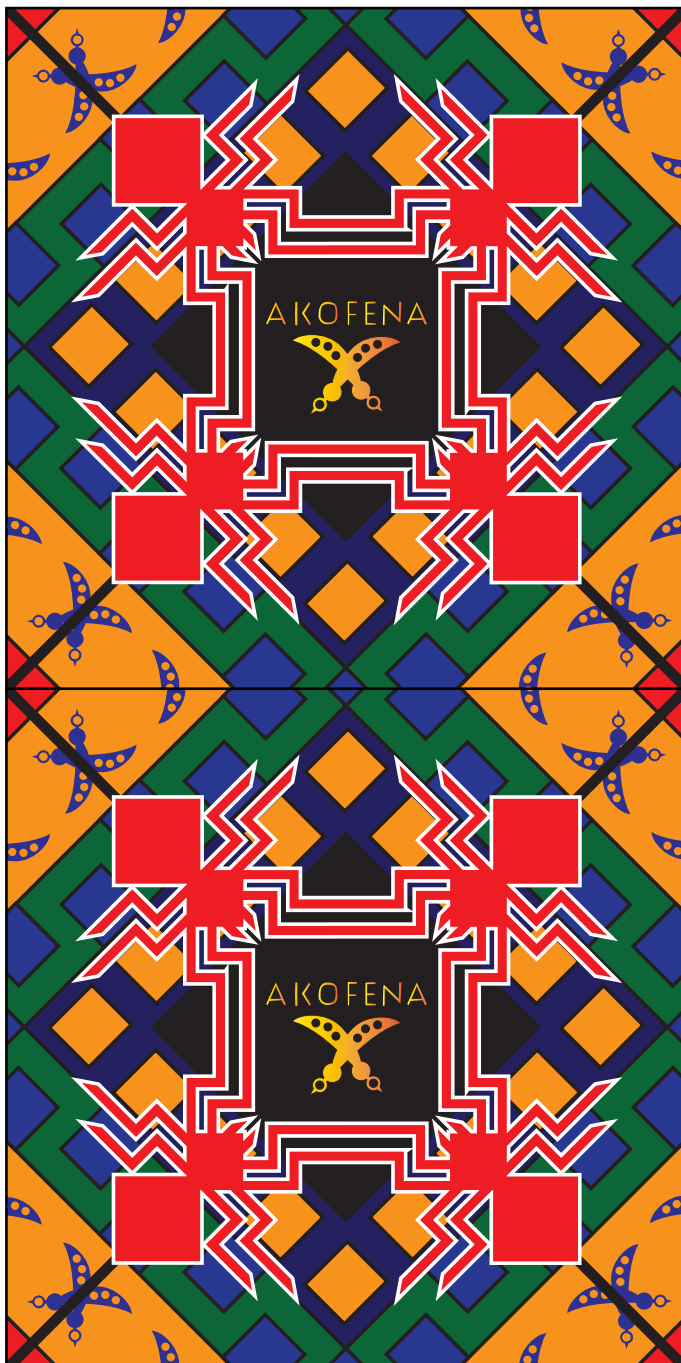
Governo:
Monarquia

Economia:
**Comércio (Cerâmica, Sal e Tecido) e
Comércio transatlântico**

Soldados:
10 

Valor de compra:
AKF\$ 50

Rendimentos:
AKF\$ 20



REINO DE KANGABA

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
Comércio no deserto, Ouro e sal

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 150

Rendimentos:
AKF\$ 50

BURKINA FASO

Religião:
Politeístas

Governo:
Monarquia

Economia:
**Comércio (Cerâmica, Sal e Tecido) e
Comércio transatlântico**

Soldados:
50 

Valor de compra:
AKF\$ 80

Rendimentos:
AKF\$ 20



EFEITO REGENTE

Cada personagem com terreno recebe um regente, ou seja, o regente fica com 50% do exército para manter o território seguro e o personagem (rainha ou rei) se movimenta com os outros 50% do exército.

1ª RODADA

EFEITO ALIANÇAS

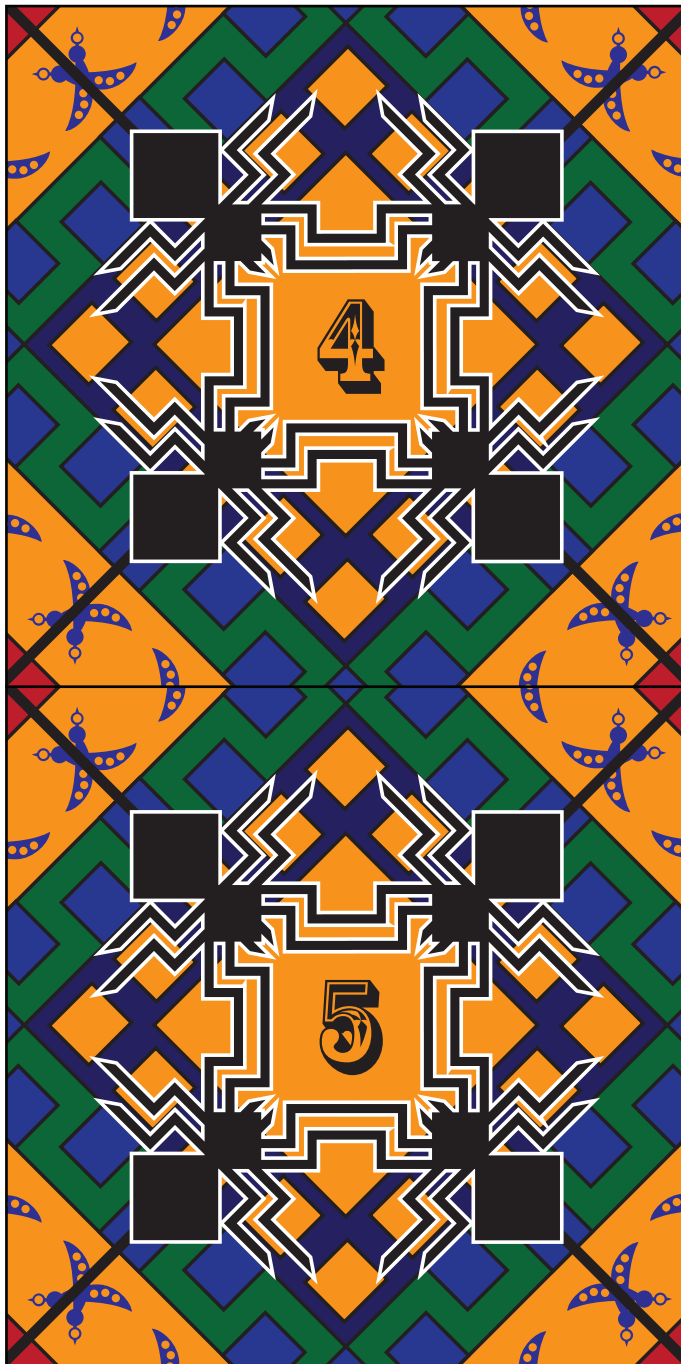
Ao início de cada rodada os jogadores declaram sua aliança com outros personagens com terrenos vizinhos e de mesma religião.

2ª RODADA

EFEITO RELIGIÃO

Cada jogador declara sua religião, podendo se converter ao islamismo ou cristianismo ou politeísta.

3ª RODADA



EFEITO CATÁSTROFE NATURAL

-  Deserto e Semiárido:
Fortes tempestades de areias
-  Savanas (Estépica, Gramíneo-lenhosa e Florestada):
Manadas de animais selvagens
-  Floresta Tropical:
Queimadas e Desmatamento
-  Tundra Alpina:
Seca prolongada
-  Floresta de Montanha:
Vulcão ativo
-  Floresta e Montanha do Mediterrâneo:
Tufão

4ª RODADA

EFEITO RETRIBUIÇÃO CELESTIAL

Qualquer um da religião politeísta sem se converter por 2 rodadas ganha um território sem custos e os que sejam cristãos ou islâmicos perdem 80% de suas posses em AKF\$ para Roma ou Meca para construção de novas catedrais ou mesquitas.

* Não se declara nova religião nessa rodada.

5ª RODADA



AKF\$



AKOFENA



AKF\$



AKOFENA



AKF\$



AKOFENA



AKF\$



AKOFENA



AKF\$

10

AKOFENA



AKF\$

10

AKOFENA



AKF\$

10

AKOFENA



AKF\$

10

AKOFENA



AKF\$

20

AKOFENA



AKF\$

20

AKOFENA



AKF\$

20

AKOFENA



AKF\$

20

AKOFENA



AKF\$

50

AKOFENA



AKF\$

50

AKOFENA



AKF\$

50

AKOFENA



AKF\$

50

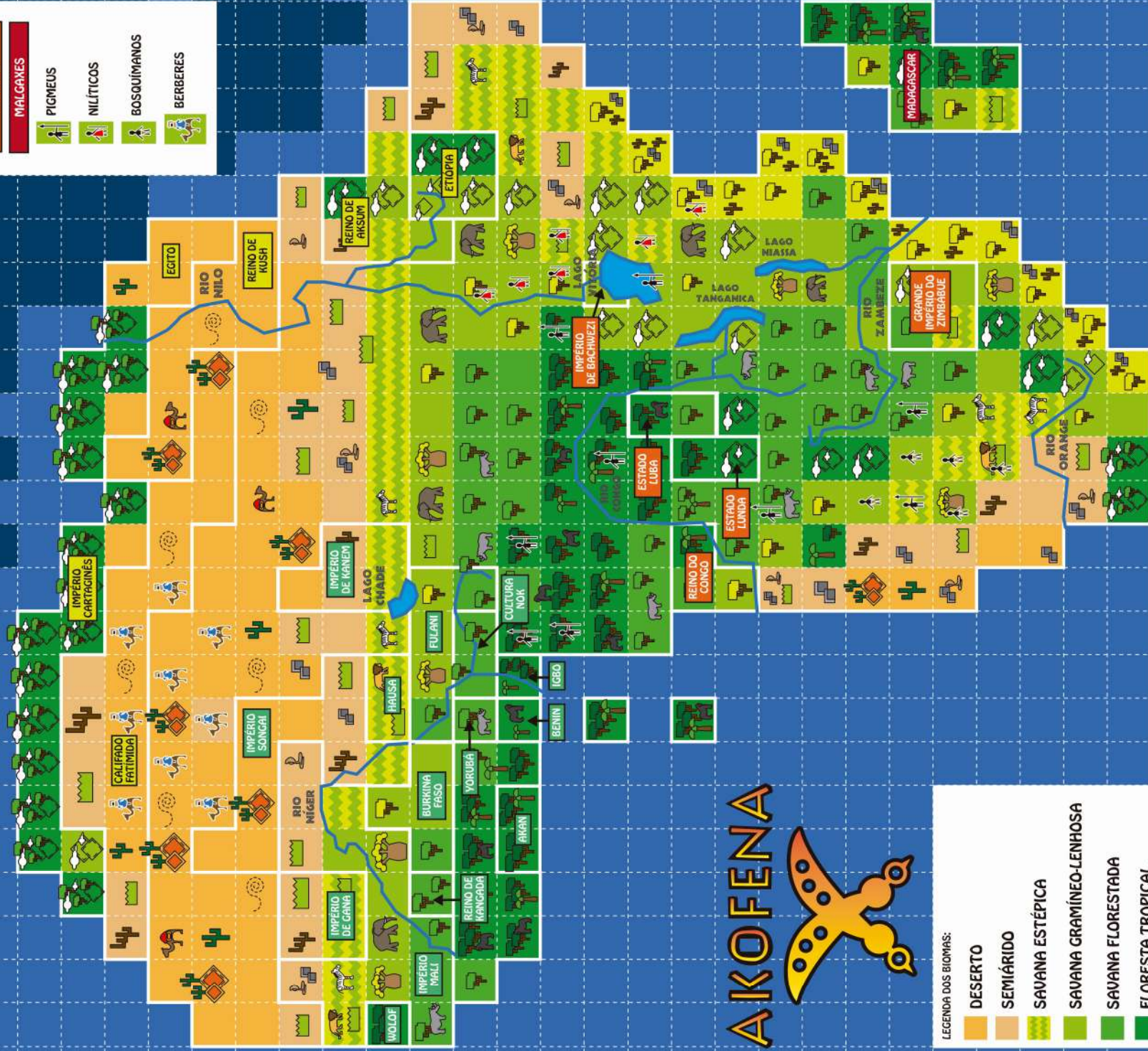
AKOFENA



MAPA IMPERIAL

LEGENDAS DAS ETNIAS:

- SUDANESES
- MIGRANTES ARÁBES
- BANTOS
- MALGAXES
- PIGMEUS
- NILÍTICOS
- BOSQUÍMANOS
- BERBERES



AKOFENA



LEGENDA DOS BIOMAS:

- DESERTO
- SEMIÁRIDO
- SAVANA ESTÉPICA
- SAVANA GRAMÍNEO-LENHOSA
- SAVANA FLORESTADA
- FLORESTA TROPICAL
- TUNDRA ALPINA
- FLORESTA DE MONTANHA
- FLORESTA E MONTANHA DO MEDITERRÂNEO