

FASE 2: QUANDO O PODER É TENSIONADO

Sigamos. Três TERRITÓRIOS foram percorridos ao longo dessas páginas. Independentemente da ordem escolhida, você enveredou por conceitos chave que serão essenciais para o entendimento dessa segunda fase da pesquisa. Porém, a partir deste ponto, teremos uma pequena mudança no fluxo da leitura do texto.

Para os próximos passos, apresentarei a FASE 2 desse jogo-dissertação. A princípio, não seguiremos a mesma dinâmica de leitura proposta na FASE 1. A leitora-jogadora e o leitor-jogador, a partir de agora, perde seu poder de escolha. Não está mais nas suas mãos a possibilidade de dar conta do seu desejo. A partir deste ponto, a sua leitura é definida pela ordem linear estabelecida por este jogo-dissertação, que foi decidida pelo Mestre-Narrador. Com isso, ainda dentro da proposta do RPG, você seguirá em uma leitura guiada por um dispositivo de jogo, a perda do poder de escolha, de forma a seguir o caráter de jogo que o *Role-Playing-Game* se propõe.

O uso de estratégias de mudança de dinâmicas do jogo aconteceu ao longo das aulas de teatro, principalmente, para apresentar desafios que as fizessem refletir sobre suas ações a todo mundo. Seguindo a metodologia de pesquisa da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é importante que mantenhamos a reflexão presente durante todo o ciclo da investigação, pois ela é essencial para que a cada etapa, a partir do pensamento sobre aquele momento, as possíveis observações ou necessidades de adaptação sejam levadas para a etapa seguinte. Ela tem que existir durante a elaboração de um “planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu.” (p.454), ao invés de vir só na última etapa do processo, e não ser “reduzido a ‘planeje, faça, reflita’ como acontece muitas vezes na educação” (p.454).

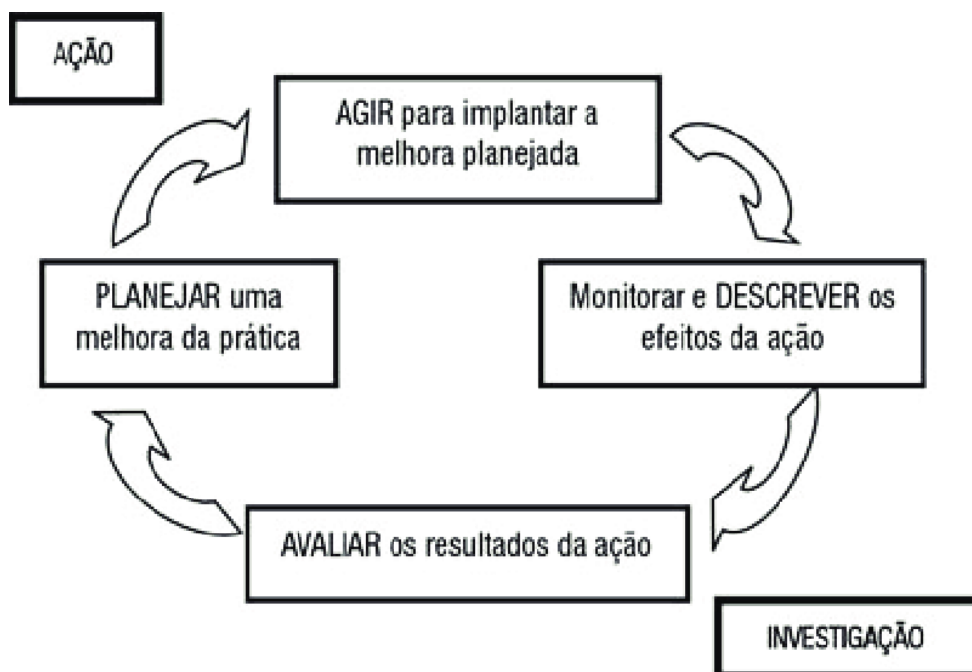
Como apresentado no TERRITÓRIO JOGO, foi a partir dos questionamentos e comentários feitos por alunas e alunos nesses anos em sala de aula, que identifiquei o problema que guiou essa pesquisa. Eu compreendi que ao não trazer para a aula de teatro discussões acerca da educação para as relações étnico raciais, eu poderia estar contribuindo para a manutenção do sistema racista em que vivemos. Pensei de que maneira poderia solucionar esse problema, o que levou à formulação da hipótese

apresentada na introdução deste jogo-dissertação. A partir deste momento, levei para a sala de aula a proposta de se fazer o RPG para conhecermos um pouco mais sobre nossas origens, a partir dos povos originários. Perguntei às meninas se elas identificavam a importância de estudarmos nossas origens, de se pensar nossa ancestralidade e conhecer um pouco mais sobre a história de Pindorama e da construção de Niterói, dentro da criação do jogo de RPG. A proposta foi feita e muito bem aceita pela turma.

A partir deste aceite, estruturei o que aconteceria em cada uma das etapas da pesquisa-ação, metodologia de pesquisa escolhida por possibilitar pensar numa mudança de prática a partir do envolvimento da turma, uma vez que o problema que é o mote da investigação também é delas — claro que não nas mesmas camadas de entendimento, principalmente quanto à branquitude e o racismo estrutural, mas ainda assim elas entendem e acham necessárias o estudo da cultura indígena e africana como constituição de indivíduos que fazem parte dessa história. A pesquisa-ação possibilita uma investigação participativa ao incluir as alunas, que também fazem parte dela, e também colaborativa uma vez que trabalhamos em conjunto na pesquisa (Tripp, 2005).

Abaixo, apresento o diagrama que Tripp (2005) apresenta em seu texto *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica* e que vai servir de apoio para analisar como se deu na prática o ciclo de pesquisa-ação com a turma e o jogo do RPG.

Figura 1 - Etapas do ciclo de pesquisa-ação



Fonte: Tripp, 2005

Em resumo, a pesquisa-ação se dá em etapas. Observada a situação que se quer mudar, é feita a elaboração de um planejamento de ações que promovam a mudança da prática desejada. Depois de feito, é necessário colocar o planejamento em prática e, durante todo o processo de implementação das ações planejadas, observar e descrever as consequências das ações e seus efeitos. E a cada ação, constantemente são avaliados seus resultados. É um processo cíclico de pesquisa em que por meio das análises das ações idealizadas no planejamento chega-se às ações que devem ser tomadas com o objetivo de ter sua prática melhorada (Tripp, 2005).

Outra característica da pesquisa que é importante frisar é que o campo da reflexão não deve vir somente no que se diria como final de um ciclo, ele está a todo o momento presente em cada uma das etapas. Os objetivos esperados em cada ciclo fornecem o ponto de partida para o que se pretende melhorar no próximo (Tripp, 2005). Abaixo, apresento as cinco principais etapas em que o projeto se dividiu.

- 1) Feito o planejamento das ações da primeira fase do ciclo de pesquisa-ação (Tripp, 2005), iniciei o projeto contextualizando a turma sobre o processo de colonização de Pindorama, sobre os processos de escravização brasileiros e sobre a construção da cidade de Niterói.
- 2) Logo em seguida, trouxe um jogo-exemplo sobre como a dinâmica do RPG se dava. Aqui, houve uma mudança da prática investigada durante a implementação dessa primeira ação (Tripp, 2005), a partir da escuta de um desejo apresentado pelo grupo que alterou as próximas etapas do ciclo de pesquisa-ação, conforme apresentado na próxima etapa.
- 3) A pedido das alunas, a turma foi dividida em grupos diferentes, nos quais cada uma desenvolveu sua própria narrativa, criando a história de sua aventura/campanha e suas próprias missões.
- 4) Nas aulas seguintes, cada grupo conduziu o restante da turma por suas histórias.
- 5) Por fim, no último ciclo da pesquisa-ação, tivemos um momento com reflexões sobre as experiências vivenciadas e as questões que foram levantadas ao longo do jogo. Quando coloco desta forma, o fim diz respeito ao ponto em que decidi parar a coleta de dados para análise final neste jogo-dissertação.

Em seu texto, Tripp (2005) analisa a participação dentro da pesquisa-ação, pontuando que ele mesmo não vê uma pesquisa-ação não participativa, uma vez que todas as pessoas que são atingidas pelas mudanças também participam dela. Neste momento do texto, ele traz seis metas que considera importantes ao se pensar uma pesquisa-ação:

- 1 - trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 - produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (Tripp, 2005, p.455)

Fazendo uma análise dessas seis metas que Tripp propõe e das cinco etapas em que o jogo de RPG com a turma aconteceu, dois dos pontos mais importantes com a turma foram a primeira e a terceira meta, sendo esta uma grande virada da pesquisa, quando aceitei um pedido das alunas e deixei que elas mesmas criassem suas próprias campanhas/aventuras. Além do interesse inicial compartilhado em conhecer mais sobre Pindorama, o fato delas poderem se colocar à frente da criação de suas próprias narrativas, que seriam encenadas e apresentadas para o grupo em uma partida do RPG, fez com que elas se mantivessem envolvidas com o projeto de pesquisa durante os seis meses em que jogamos. Pois, conforme a meta cinco apresentada por Tripp (2005), havia um custo-benefício benéfico para elas, a liberdade ao criar, o que possibilitou o engajamento voluntário no jogo do RPG (Huizinga, 2019) e garantiu que elas mantivessem o compromisso compartilhado de seguirem até o fim no projeto, tal como é apresentado na meta dois.

De todos os seis destaques feitos por Tripp, o ponto quatro foi o que eu menos consegui desenvolver ao longo do processo. Embora as aventuras/campanhas tivessem sido criadas pelas alunas, com suas narrativas, personagens e cenário, enquanto mestre-narrador, tive que conduzir e ter mais controle sobre os processos de pesquisa para a condução do RPG (Del Debbio, 2004). Isso, porém, não foi um problema para a pesquisa, pois por mais que a pesquisa-ação fosse o método utilizado, ainda assim estava operando dentro do sistema de RPG e do jogo teatral.

Em uma das duas seções principais que compõem a FASE 2 desse jogo-dissertação, irei tratar de forma mais aprofundada sobre a maneira como utilizei a pesquisa-ação na relação entre RPG e teatro. Abaixo, apresento resumidamente o que será tratado nesta segunda fase da pesquisa, na qual escrevo sobre os ciclos da pesquisa-ação e sobre como seus planejamentos, suas transformações e alterações foram sendo realizadas, a partir da observação e reflexão sobre o trabalho com a turma.

A FASE 2 é uma seção destinada a apresentar as abordagens metodológicas utilizadas ao longo do processo de sala de aula. É neste momento que me aprofundo nas questões teóricas e reflexivas acerca da gamificação (Alves; Minho; Diniz, 2014), do jogo teatral (Koudela, 2017; Spolin, 2015) e do RPG (Del Debbio, 2004). A partir deste ponto, articulo a escrita com meus planejamentos de aula, com as aulas em si, com as etapas e com o cronograma que segui ao longo da escrita. Compartilho

imagens sobre as missões que as crianças criaram, mapas, narrativas e emblemas das personagens com suas habilidades para o jogo. Em suma, esta seção é responsável por apresentar o jogo e o processo de construção das narrativas e das personagens.

A pesquisa-ação (Tripp, 2005) e sua relação com o jogo de RPG criado completam a peça final das duas seções apresentadas nesta FASE 2. Nesse momento, discuto as etapas propostas por Tripp ao trabalhar a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e as hipóteses que foram sendo levantadas, analisadas e modificadas a partir da maneira pela qual o grupo respondia ao jogo do RPG no contexto teatral. Apresento os tensionamentos que as missões levantavam com a turma em relação à raça, gênero e privilégios. O diário de campo é utilizado para traçar reflexões relativas aos acontecimentos nas aulas. Trago também a forma como essas etapas foram traduzidas, adaptadas e ressignificadas a partir do encontro com a metodologia do Jogo Teatral (Koudela, 2017; Spolin, 2015) e o RPG (Del Debbio, 2004), bem como os questionamentos sobre racismo (Almeida, 2019; Munanga, 2004), branquitude (Bento, 2022; Borges, 2022; Schucman, 2014) e preconceitos quanto à raça, classe social e gênero.

A fim de guiar as discussões dessa FASE 2, apresento o cronograma com as vinte aulas que tivemos, com suas respectivas datas e resumo do que aconteceu em cada uma delas. Como podem notar, há alguns intervalos de tempo entre uma aula e outra. Isso se deu por fatores como mudanças de turmas, necessidade de realização de outras atividades e outros motivos que vou explicar ao longo desta escrita e que alteraram um pouco o andar das etapas de cada ciclo (Tripp, 2005). Por isso, estão nesse cronograma somente as aulas em que tratamos sobre o projeto do RPG.

2.1 O PROJETO SOBRE RPG E SEU PROCESSO

AULA 1 (06/02/2024): Início das aulas de teatro extraclasse. Nas primeiras semanas, conduzi jogos teatrais de entrosamento e introdução ao teatro. Embora algumas alunas já estivessem estavam na turma há anos, havia novas integrantes no grupo.

AULA 2 (29/02/2024): Introduzi a proposta do RPG como um projeto que desenvolveríamos no primeiro semestre de 2024. Inicialmente, disse que a proposta era apresentarmos para os responsáveis antes de julho, mas por questões de organização junto à coordenação e pelo início dos ensaios para o espetáculo de final de ano, isso não foi feito.

AULA 3 (26/03/2024): Nessa aula, demos início aos estudos sobre Pindorama. Fizemos um mapa mental e depois apresentei alguns vídeos sobre o tema, imagens do mapa do Brasil pré-colonização portuguesa e conversamos sobre o processo de invasão e escravização dos povos originários.

AULA 4 (04/04/2024): Com a grande procura pelas aulas de teatro, a coordenação, junto à direção, decidiu dividir a turma em duas. Uma delas passou a ser cuidada por um outro professor. Por isso, entre essa aula e a próxima do cronograma, tive que voltar com alguns jogos teatrais para acolher as novas alunas que chegavam.

AULA 5 (16/04/2024): Retomada do projeto RPG com a criação dos brasões individuais de cada aluna. Cada pessoa teve que pensar sobre quem era seu personagem no jogo e qual habilidade especial ele tinha. A partir disso, elas deveriam criar imageticamente o que seria a representação desse personagem. Após o desenho, conversamos sobre a pergunta que fiz ao grupo: como seria o Brasil se, ao invés de ter sido invadido pelos europeus, eles tivessem chegado para compartilhar conhecimento com Pindorama e os povos originários?

AULA 5 (18/04/2024): Essa aula foi destinada a planejarmos as cenas de improviso em grupos. Cada um deles deveria pensar em missões que, dentro das campanhas/aventuras, justificassem o uso das habilidades dos personagens. Todas viviam em 2324 e voltariam ao tempo pré-colonização portuguesa no Brasil.

AULA 6 (25/04/2024): Três grupos apresentaram três histórias diferentes. Nenhum grupo apresentou uma relação com os povos indígenas em se que fosse proposta uma mudança na história de colonização do Brasil. Dois grupos chegaram, lutaram com os portugueses e voltaram para casa. E o outro grupo nem pensou em conflito. Todas chegavam perdidas, resolviam as missões com suas habilidades e

voltavam para casa. Conversamos ao final e combinamos que na aula seguinte tentaríamos criar uma outra cena, que tivesse mais a ver com Pindorama.

AULA 7 (30/04/2024): Nessa aula, dividimos a turma em quatro grupos. Novas cenas foram planejadas e três delas foram encenadas. Dessa vez, tivemos três gradações de aprofundamento no tema. Um grupo não conseguiu elaborar nada que os ligasse à Pindorama concretamente. A história foi sobre um avião que cai e com isso ele viaja no tempo. Depois, elas conseguem voltar para sua casa com suas habilidades, mas sem trazer nenhum dado sobre Pindorama. O segundo grupo, já desenvolve um pouco mais: na chegada às terras pré-colonização portuguesa, elas encontram duas crianças indígenas muito doentes. Elas as curam, salvam da morte, e depois voltam para casa. Foi o primeiro grupo a propor uma interação com os indígenas, mas ainda assim, sem nenhum tipo de intervenção na história da colonização brasileira. Já o terceiro grupo que conseguiu se apresentar nesse dia trouxe uma cena mais elaborada com o seguinte enredo: a história começa com a volta no tempo de uma menina, diretamente de Pindorama. Os pais dela são franceses e brigam com Portugal, pois haviam descoberto os planos de colonização, que ainda iria acontecer. A mãe é morta, vão tentar prender o pai da princesa de Portugal para ir até Inglaterra pedir ajuda, mas descobrem que ele já está em uma expedição, de Portugal ao Brasil. Ainda que bem elaborada e numa tentativa de mudança da história, achei interessante a estratégia escolhida pelo grupo de tentar resolver a questão entre os grandes países colonizadores.

AULA 8 (02/05/2024): Encenamos a história que não conseguiu ser feita na aula anterior.

AULA 9 (07/05/2024): A turma se dividiu em novos quatro grupos. Dessa vez, pedi que os grupos elaborassem suas histórias, levando em conta o que havíamos conversado anteriormente. Além disso, cada grupo tinha que ter entre uma e três missões/desafios. As histórias criadas nessa aula foram as que seguiram até o fim do projeto, sendo trabalhadas ao longo das aulas que se seguiram.

AULA 10 (09/05/2024): Usamos a aula para sairmos da sala e caminharmos pelas áreas comuns da escola, pensando em quais daqueles espaços poderiam ser utilizados para realizarmos as missões das aventuras que estavam sendo criadas.

AULA 11 (14/05/2024): Usamos essa aula para definir mais detalhes sobre as histórias, articulando os espaços escolhidos na última aula.

AULA 12 (16/05/2025): Cada grupo apresentou para a turma as suas histórias, nas quais aconteceriam as missões que elas tinham desenvolvido, porém, sem revelar ainda os desafios que seriam jogados.

AULA 13 (23/05/2024): Tivemos algumas faltas neste dia. Como não tinha como trabalharmos diretamente em cima das missões criadas e como forma de provocação, dividi a turma em outros três grupos para criarmos cenas de improviso somente para aquele dia. A pergunta foi: e se vocês tivessem chegado ao Brasil em 1495, o que vocês teriam feito ao encontrarem os indígenas em Pindorama? Acabamos não tendo tempo de apresentar as cenas que elas criaram neste dia, deixando para a próxima aula. Porém, por conta de uma demanda superior que aconteceria entre aulas, tive que tomar outro rumo quanto às aulas nos próximos dois meses.

AULA 14 (28/05/2024): A partir dessa aula, tive que dar uma pausa no desenvolvimento do RPG, pois a coordenação cobrou a entrega do texto teatral adaptado e o projeto do espetáculo de culminância das turmas. A partir desse ponto, até o início de julho, antes das férias, dediquei as aulas ao improviso em cima do texto teatral para fechar a adaptação e entregar para a coordenação.

AULA 15 (09/07/2024): Última aula, pré férias de julho, na qual todos os grupos que tinham criado suas aventuras/campanhas, iniciaram a criação do mapa de suas narrativas.

AULA 16 (06/08/2024): A turma toda joga a primeira aventura conduzida por um dos grupos.

Aula 17 (08/08/2024): Conduzidos por um segundo grupo, mais uma aventura/campanha com seus respectivos desafios foi jogada. Início de conversas sobre privilégios, sem grandes aprofundamentos.

AULA 18 (13/08/2024): O terceiro desafio, do terceiro grupo, foi jogado. Nessa aula, questões que envolveram privilégios foram tensionadas. Vou discorrer acerca de algumas dessas aulas, detalhando o que aconteceu em cada uma e os tensionamentos que surgiram, mais adiante.

AULA 19 (20/08/2024): Devido a faltas de integrantes do último grupo, demoramos um pouco para apresentar. Porém, nessa aula específica, devido a outra conversa que estávamos tendo, surgiu uma questão identitária envolvendo cabelos cacheados e ondulados. Trarei essa conversa mais à frente.

AULA 20 (27/08/2024): Última aventura/campanha jogada.

AULA 21 (29/08/2024): Conversas sobre o processo e finalização do projeto.

Após apresentar as etapas da pesquisa, discutindo as aulas e os referências teóricos, chego às considerações finais desse jogo-dissertação. Defendo a importância de se pensar as aulas de teatro como grande aliada da educação étnico-racial, não só como atividade extracurricular, como também dentro do currículo.

2.2. MISSÕES PARA SALVAR PINDORAMA

A turma de teatro extraclasse¹³ em que o projeto foi desenvolvido é composta por algumas meninas que já fazem parte do grupo há três anos¹⁴. Esse é um dado muito importante de ser analisado, pois elas já têm uma maturidade para com o teatro em si e uma relação de afeto e confiança estabelecida comigo, enquanto seu professor. Além disso, e principalmente, por serem veteranas, são referenciais na turma e apresentam um entusiasmo com as propostas que são trazidas para a sala de aula, em especial quando os exercícios ou projetos propostos são novidade para elas. E não foi diferente quando apresentei a ideia de criarmos um grande jogo de RPG para que fizéssemos teatro em uma grande missão cheia de desafios.

Com o início do ano letivo em fevereiro, deixei as primeiras aulas de teatro como espaço de sensibilização do grupo, como apresentado no cronograma de aulas anteriormente. Além das alunas antigas, tínhamos novas integrantes e, duas delas, nunca tinham feito teatro antes. Era necessário que fosse feito um primeiro momento em que elas pudessem se conhecer para criar um senso de grupo e, assim,

¹³ Dados e informações sobre a turma já foram apresentados no TERRITÓRIO JOGADOR.

¹⁴ No momento da conclusão dessa pesquisa, no ano seguinte em que ela iniciou, as alunas seguem na turma, completando seu quarto ano comigo nas aulas teatrais.

seguíssemos com o desenvolvimento das dinâmicas teatrais em sala de aula. Foi somente no dia 27 de fevereiro de 2024 que eu trouxe a proposta do RPG, que foi muito bem aceita pelo grupo, principalmente quando expliquei sobre a característica do jogo em que cada aluna teria que criar sua própria personagem, com habilidades e características específicas.

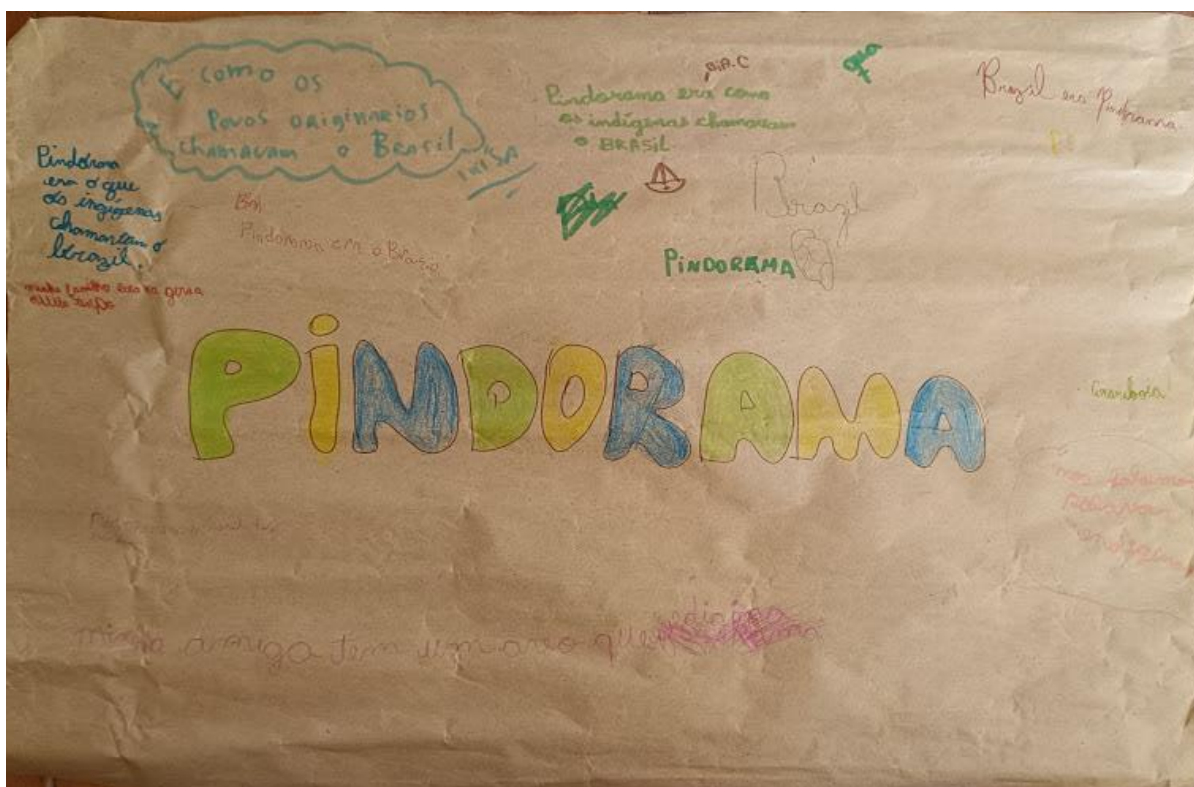
A proposta inicial era começar, a partir daquele momento, o projeto do RPG em si. Porém, a turma teve uma grande procura e a escola decidiu ampliar as vagas para 24 alunos, o que fez com que houvesse a entrada de novos integrantes. Com isso, tive que mudar os planejamentos e voltar com mais jogos de entrosamento do grupo. Porém, a procura por teatro dentro da escola continuou e eu não teria como conduzir as aulas com uma turma maior do que já estava. O espaço não comportava a quantidade de alunos que estava sendo prevista e, após conversa com a coordenação, conseguimos dividir o grupo em duas turmas de 16 alunos. Eu fiquei com uma turma, com a qual desenvolvi o projeto, e a outra turma passou para outro professor.

No dia 26 de março de 2024, retomei o projeto do RPG. Sem que eu trouxesse nenhuma explicação ou contextualização prévia, perguntei à turma o que elas sabiam sobre a palavra PINDORAMA. Apenas duas alunas sugeriram que tinha uma relação com o Brasil. Pedi que escrevessem o que elas achavam que significava essa palavra em um mapa mental, que é uma estratégia de iniciar conteúdos na qual as alunas e os alunos escrevem o que (acham que) sabem sobre um conceito específico. É uma forma de iniciar uma discussão sobre um tema, engajando a turma e instigando sua curiosidade.

Para realizar esse mapa mental, trouxe uma folha de papel *craft* com letras garrafais coloridas que traziam o nome do nosso país pré-colonização no centro, conforme Figura 2 abaixo.

política de nossas terras pindorâmicas, sobre a chegada dos portugueses e o início dos tensionamentos entre indígenas, até iniciar o grande massacre, a catequização, escravização e a colonização feita por Portugal. No final desta aula, voltamos ao nosso mapa mental inicial e, no verso, escrevemos o que tínhamos aprendido sobre Pindorama.

Figura 3 - “Mapa mental 2”. Após discussão sobre Pindorama



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Como podemos ler na imagem, muitas escritas reproduziram o que foi assimilado superficialmente, no sentido de dizer respeito ao nome dado ao país pelos povos originários brasileiros. O que é condizente, já que havíamos tido somente esta aula até então. Logo, escritas como “Pindorama era o ‘Brazio’”, “‘Brazil era Pindorama’” e “Pindorama era o que os indígenas chamavam o ‘Brazil’” foram a maioria.

<https://saberespraticas.cenpec.org.br/hotsite/especial-mapa-literatura-brasileira/linha-do-tempo.html>
Acesso em 10 de mai. 2025

Mapa sobre os povos originários. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/os-povos-americanos/midias/mapa-do-brasil-mostrando-os-principais-povos-indigenas-epoca-do>. Acesso em 10 de mai. 2025

Achei curioso que muitas crianças escreveram Brasil com z, conforme a escrita estadunidense, o que pode ser parte do processo de letramento, em que a escrita é muito conduzida pelos fonemas das palavras. Porém, também desconfio que isso se deva ao fato delas consumirem muitas referências em língua inglesa em filmes, jogos e músicas, além de aplicativos de redes sociais, os quais algumas já têm, autorizadas pelos responsáveis. Trago essa observação pessoal só como uma curiosidade despertada durante a leitura do mapa que corrobora com a manutenção da colonialidade (Mignolo, 2008b) cultural norte-americana.

Voltando à análise do mapa, destaco duas partilhas muito interessantes feitas nele. Na primeira, a aluna disse que sabia que tinha ancestrais indígenas e que estavam lutando há muito tempo na guerra. E a segunda, falou que uma amiga tinha uma avó indígena. Em apenas uma aula, a partir de um mapa mental e a palavra Pindorama, foi possível disparar conversas sobre ascendência indígena entre as alunas, questão trazida por elas mesmas para a conversa. Isso foi de extrema importância para começarmos a pensar sobre o grupo social branco em que nós, as alunas e eu, fazemos parte; para entendermos que também somos racializados, que somos produtos da miscigenação e que, ainda sim, por sermos brancos, estamos socialmente em vantagem frente a pessoas não brancas.

Conforme Carine (2023) nos mostrou, é necessário entender que a raça foi um conceito criado para hierarquizar os não-brancos e dar poder ao grupo racial dos brancos, sendo este o sujeito universal, a representação do que é o humano civilizado, enquanto os outros são os racializados, os menos humanos. Com isso, a partir da criação da raça branca, foi autorizada a guerra, que se instaurou na colonização de diversos territórios, assim como Pindorama. A guerra que a família da aluna luta há muito tempo é uma guerra lutada por muitas pessoas não brancas. E foi a guerra que levou à morte de muitos indígenas brasileiros, inclusive os ancestrais da avó da amiga da aluna.

No decorrer da aula, que aconteceu no dia 26/03/2024, seguimos com as conversas sobre a invasão de Pindorama e a formação da sociedade brasileira e, principalmente, sobre a relação dessa sociedade com elas mesmas, no sentido de sensibilizar a ideia de que elas, muito provavelmente, eram descendentes dos negros e indígenas escravizados. E que suas ascendências europeias eram responsáveis por dizimar suas ascendências indígenas e africanas. As alunas tinham ciência de que a

invasão de Pindorama, a escravização e extermínio dos indígenas e negros eram algo triste e inaceitável. Que, antes de tudo, já existiam “duas coisas de errado: Pedro e o Rei. Você vai lá e vai chegar. Falar que essa terra é nossa. Os dois estão errados” (Aluna C.C., Diário de Campo). Referindo-se a Pedro Álvares Cabral e ao Rei de Portugal, D. Manuel I, a aluna C.C. trouxe uma percepção sobre o lugar do que é certo e do que é errado. O erro foi invadir e apropriar-se indevidamente da terra, dentro de um projeto de domínio e exterminação do Ser, subontologizado para que pudesse perder o direito à sua terra, perder a qualidade de ser humano e, assim, perder o direito à sua vida (Maldonado-Torres, 2008). Os conceitos de Ser e de Não-Ser nos processos de colonização e criação de raça dialogam com Mbembe (2018), pois tratam de algo que já operava dentro da necropolítica (Mbembe, 2018) daquele que viria a se tornar o sistema moderno-colonial de poder e, posteriormente, moderno-colonial-capitalista — trazendo Quijano (2005) para complementar os pensamentos dos autores acima.

Poderia ter sido diferente, sem haver projeto de extermínio sobre a população indígena pindorâmica (Jecupé, 2020). Poderia ter sido “negociar, dividir. Viver em harmonia” (Aluna A.M., Diário de Campo), pois “essa coisa aconteceu, era só não acontecer. Os povos não tinham problema de chegar e sim de chegar e tomar o que não é dele” (Aluna C.C., Diário de Campo). É interessante perceber o olhar que as alunas têm sobre um dos processos mais sangrentos da humanidade até então, o processo de colonização, escravização e extermínio de milhares de pessoas por não serem brancas e não partilharem de costumes eurocentrados. Mesmo sendo inocente, é um olhar que aponta para um senso de não concordância com o processo de colonização. É um pensar sobre o direito à vida acima de qualquer coisa, que é, justamente, o interesse deste jogo-dissertação em discutir as questões que envolvem diferenças étnico-raciais e suas consequências.

Hoje, aos dez anos de idade, as alunas apresentam uma opinião sobre o que deveria ter sido, um negociar entre diferenças para poder dividir, opinando sobre algo distante de suas vidas, algo que aconteceu há quinhentos anos, para que amanhã, aos trinta anos, possam pensar sobre negociar e dividir, ao invés de oprimir e roubar, caso sejam elas as donas de terras da agropecuária e profiram sentenças judiciais contra minorias ou leis que retiram direitos básicos de uns para beneficiarem outros.

Seguimos falando sobre o que poderia ter sido feito diferente e como isso teria impactado a construção da história do nosso país se ele não tivesse sido invadido e sim, de fato, descoberto. Por unanimidade, a turma elencou que a pior parte de tudo foi a dizimação dos povos originários e africanos que, como já discutimos neste jogo-dissertação, a partir das ideias trazidas por Mignolo (2008a e 2008b) e Maldonado-Torres (2008), foi um projeto de dizimação de uns, os não-brancos, para estabelecer o poder na mão de outros, os brancos, em que houve a morte desenfreada de pessoas que viviam em suas terras e foram sequestradas, aprisionadas, escravizadas e mortas. Não foi só sobre invasão, foi sobre assassinato em massa também. E isso tornava toda a situação pior. “Por que foi pior? Porque teve uma guerra. A guerra não foi muito fraca, foi muito forte. Quase todo mundo foi lutar, quase todo mundo foi de arrasta pra cima¹⁶ (Aluna L.B., Diário de Campo, 26/03/2024)”. E tudo isso feito com o objetivo de conquista, de dominação e roubo.

Para fazer isso, “eles colocaram os costumes, ensinaram a língua e colocaram a roupa.” (Aluna E.M., Diário de Campo, 26/03/2024). Foi um projeto de apagamento histórico do outro que, como apontou Quijano (2005), deu o poder a uns e o direito de invalidar, apagar e invisibilizar historicamente as epistemes e existências de povos originários e africanos, em prol da implementação de uma hegemonia branca e eurocentrada. O mundo passava a se dividir em dois eixos, o eixo do norte global, controlado pelos Estados Unidos e Europa, e o eixo do sul global, onde a África, as Américas Central e do Sul e a Ásia eram os subdesenvolvidos. A diferença colonial (Mignolo, 2020; Walsh, 2023) passava a dividir as pessoas que tinham o direito de terem seus saberes e existências valorizados, reconhecidos.

Nesse primeiro momento de conversas acerca da invasão de Pindorama, falamos muito sobre esse lugar da ação sobre o outro e o que leva uma pessoa a se achar no direito de fazer algo. Enquanto pensávamos sobre, as crianças levantavam algumas possibilidades, dizendo que poderia ser por dinheiro, fama, poder; refletiam sobre quem tinha armas mais fortes, quem era mais forte, quem tinha mais tecnologia

¹⁶ “Ir de arrasta para cima” é uma expressão muito utilizada pelos jovens nascidos entre 2010 e 2020, embora também apareça em diferentes faixas etárias. Trata-se de um eufemismo para morrer. A origem da gíria vem das redes sociais pois, em diversos aplicativos, existe uma tela inicial na qual você assiste aos conteúdos. Quando você quer passar para o próximo, você arrasta a tela do celular para cima e o que você estava assistindo some. “Ir de arrasta para cima” faz alusão ao sumir e, principalmente, sumir indo para cima. Indo para o céu.

e quem era mais desenvolvido. Todas as sugestões indicavam vantagens sociais ou privilégios que estão nas mãos das pessoas brancas, como bem nos mostra Bento (2022) ao discutir o fortalecimento do grupo racial branco a partir do sistema de poder da branquitude, o que corrobora, a partir das falas das alunas, com outro dado que já falamos nesse jogo-dissertação: em nenhum momento, a questão racial foi levantada por elas. Isso reforça a incapacidade do grupo racial branco de se identificar enquanto ser racializado, pois só o outro, o não-branco, possui uma raça.

Neste ponto da pesquisa, ainda estávamos em aulas iniciais e as meninas não tinham a dimensão do lugar de poder que o grupo racial branco ocupava e segue ocupando na sociedade em que vivemos, pois não havíamos discutido esse tema. Naquele momento, entendi que era a partir desse ponto, o de não se identificarem enquanto meninas brancas e reconhecerem a existência do grupo racial branco, que iríamos iniciar as discussões acerca da branquitude para pensar questões étnico-raciais e, como bem apontou Carine (2023), pensar em uma educação em que se reconheça as estruturas do racismo e possamos combatê-lo, primeiramente em sala de aula, para depois em outras instâncias da sociedade. Elas fazem parte desse grupo social branco e, serão futuras mantenedoras do poder pela branquitude. Assim, a escola pode ser também um lugar de resistência e luta pela transformação, como bem aponta hooks (2021), que corrobora com o pensamento de Carine, ao apontar a necessidade de “criar caminhos construtivos para falar sobre supremacia branca e racismo e encontrar ações construtivas que vão além do discurso” (p.69).

Após as aulas sobre a invasão do nosso país, segui apresentando o contexto da construção social de Niterói e os povos originários que existiam aqui, pois várias ruas da cidade recebem o nome de etnias indígenas, principalmente no bairro onde a escola está situada. Conforme Figura 4 abaixo, podemos ler Tupinambás, Tupiniquins, Goitacazes, Caiapós, Guaicurus, Tapajós, Guararapes, Bororós, Caetés, Tapajós, Tapuias, Aimorés, Caraíbas e Tapuias

dado a Araribóia, ganhou as terras de Niterói pelo rei de Portugal na época, Dom Sebastião, como recompensa em 1573.

Niterói foi batizada primeiro como Aldeia São Lourenço dos Índios, depois como Vila Real da Praia Grande, tendo o Real retirado quando Brasil deixou de ser colônia de Portugal. Foi nessa época que a Vila da Praia Grande foi elevada à capital da Província do Rio de Janeiro, sendo elevada à cidade e, logo em seguida, batizada de Nictheroy. É interessante também dizer que uma das primeiras representações teatrais aconteceu em Niterói, quando ainda era Aldeia de São Lourenço dos Índios: o Auto de São Lourenço, escrito por Anchieta (Cultura Niterói, 2013)

Após a etapa de contextualização sobre o tema do nosso jogo, que tinha como pontos principais a história da invasão de Pindorama, a colonização brasileira e a construção e urbanização de Niterói, estávamos prontas e prontos para iniciar nosso jogo. Questionei a turma sobre como seria a cidade se as alianças tivessem se mantido para além de interesses de poder e conquista. Como seriam as relações raciais e a natureza se os indígenas não tivessem sido massacrados e sim se tornado aliados na construção da cidade. Essa reflexão desencadeou uma série de problematizações que surgiram a partir da cor de pele, dos tipos de cabelos, da condição social e de papéis de gênero, à medida que o jogo foi sendo jogado.

2.3 O INÍCIO DA ELABORAÇÃO DAS AVENTURAS

Como já falado anteriormente neste jogo-dissertação, o RPG foi escolhido para tensionar as discussões étnico-raciais como estratégia de engajar as estudantes. Quando penso sobre as aulas de teatro e o processo de se criar uma cena teatral ou até mesmo um espetáculo, encontro muitas similaridades com a estrutura do RPG em si. E essas mesmas similaridades foram percebidas pelas alunas que já faziam aulas anteriormente. De forma mais pontuada e descritiva, apresento abaixo alguns pontos de interseção entre o teatro e o sistema do RPG.

- **MESTRE:** é o responsável por guiar a história e conduzir a narrativa do jogo. No teatro, seria o narrador de um espetáculo, por exemplo. A diferença entre o RPG e uma história no teatro é que o Mestre tem controle somente sobre a

missão, ou seja, o desafio que os jogadores têm que jogar. No entanto, a continuidade depende do que vai ser decidido pelo grupo. Já no RPG, o Mestre está sempre criando colaborativamente com o grupo.

- **JOGADORES:** os jogadores têm que criar personagens que podem alterar a trama a partir de suas decisões. Quando levamos isso para sala de aula de teatro, na verdade, os jogadores nada mais são do que os próprios personagens que estão vivenciando a história. A diferença de um espetáculo teatral é que no RPG não tem ensaio ou texto memorizado. A história é criada a partir das escolhas que os jogadores/personagens fazem para dar continuidade à narrativa.
- **SISTEMA:** são as regras do jogo. No RPG, existem algumas possibilidades de sistemas, o que não cabe descrever aqui, uma vez que são muito específicas e que tem muito a ver com a dinâmica das campanhas/aventuras jogadas no *role-playing-game* em si. O que vale pontuar para esse jogo-dissertação é que, assim como no RPG, o jogo teatral também tem um sistema de regras para ser seguido.
- **CAMPANHA/AVENTURA:** é a narrativa criada pelos jogadores e pode ser entendida como a partida de um jogo. Sempre que os jogadores se reúnem para jogar, eles voltam de onde pararam. A diferença é que a campanha pode conter mais de uma aventura, ou seja, em um sistema de RPG pode-se criar uma campanha, um jogo que vai demorar mais para ser jogado, pois terá várias aventuras. Já a aventura pode ser uma única partida a ser jogada. Se fosse colocar um jogo de RPG na ordem em que ele pode ter, seria: uma campanha, com aventuras e, dentro das aventuras, as missões que são os desafios a serem resolvidos.
- **MISSÃO:** são os desafios que tem que ser realizados durante o jogo. Uma mesma campanha ou aventura pode ter várias missões diferentes.
- **CENÁRIO:** é a ambientação, o contexto e o espaço onde a campanha se passa.

Esses são os pontos de similaridade principais que elenquei entre o teatro e o RPG ao escolher trabalhar com essa estratégia de gamificação em sala de aula. Dentro do processo de construção do jogo com a turma, não esmiucei essas definições por conta do tempo curto em que o projeto tinha para ser desenvolvido. A

partir do primeiro momento de conversa sobre a ideia de se fazer um *RPG* e o aceite da turma, já iniciei a contextualização do que seria o jogo, do evento da invasão de Pindorama para entendermos sobre o território em que jogaríamos nossa campanha/aventura.

Koudela (2017), pesquisadora, professora de teatro e tradutora para o português brasileiro do livro *Improvisação para Teatro*, de Viola Spolin, traz em seu livro, *Jogos Teatrais*, uma análise sobre a obra de Spolin, principalmente sobre os jogos de teatro, dramáticos e improvisacionais. Em um determinado momento do livro, a autora discorre acerca da relação que se estabelece no jogo a partir das regras e dos participantes:

Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo (Koudela, 2017, p.45).

Essa relação que o jogo teatral proporciona também é muito presente no *RPG*. A interiorização de habilidades relacionadas à criação de técnicas criativas para superar regras e desafios pensados pelo jogo é uma das máximas dos jogadores de *RPG*. Quanto mais se joga, mais perspicaz e criativo fica o olhar e a mente para as próximas aventuras do jogo. Assim, você vai tendo mais facilidade com o enfrentamento e com a solução dos próximos desafios, além do fato de que você está sempre em grupo no jogo, em um time, o que proporciona esse senso de cooperação social, de ética e de respeito aos limites e decisões do outro, tendo que lidar com suas próprias frustrações e conquistas em prol de um bem comum e não individual. Mais à frente, na mesma página, Koudela diz que “os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo” (2017, p.45). Essas terminologias que ela traz sobre o onde, o quem e o que fazem parte do vocabulário dos jogos teatrais, mas que também estão nos jogos de *RPG*, como elenquei no início desta parte do jogo-dissertação, sendo o “onde” o cenário, o “quem” os jogadores e “o que” a aventura que irão jogar na sessão do dia.

Não é minha intenção com esse projeto, desenvolver exímias jogadoras de RPG. Quero despertar essa habilidade, a espontaneidade e a criatividade baseadas na relação, não só com o jogo, mas com os jogadores, com o contexto em que se está jogando e com os desafios que se apresentam para serem solucionados. É como utilizar da alegoria de um reino encantado para se pensar o mundo real. Fazendo um paralelo com a realidade, em situações postas em sociedade, uma aluna pode vir a presenciar um ato racista, praticado por outra colega, por exemplo, e, uma vez que tenha desenvolvido a sensibilidade, a perspicácia, a liberdade e a técnica para se posicionar, poderá se manifestar contra esse ato. Ou, enquanto *CEO*¹⁷ de uma empresa de grande prestígio, no futuro, que ela possa pensar para além da estrutura da branquitude ao fazer uma contratação, repensar políticas internas e até a sua postura antirracista frente ao sistema em que ela vive.

Iniciei o projeto do ponto em que a turma estava mais animada para começar, que era a construção dos personagens. Conversamos sobre a ideia de personagem, as semelhanças com o teatro e as especificidades que existem no personagem do RPG. Diferentemente do teatro, no RPG, as missões que a turma enfrenta guiam o caminho que a história segue e, a depender do desafio, não há nada que o grupo jogador possa fazer, independentemente das habilidades dos seus personagens.

Na aula do dia 16/04/2024, levei duas perguntas para a turma: “Se fossemos criar um brasão desse grupo, que brasão seria?” e “RPG (*Role Playing Game*) é o nome do jogo que a gente vai jogar. Mas, pensando no teatro e no português brasileiro, que outro nome poderíamos ter?” Tendo essas duas perguntas como mote inicial, individualmente, cada aluna pensou sobre as características que seus personagens teriam e, principalmente, até duas habilidades e um brasão que ela usaria com o possível novo nome do jogo. Novamente, devido à falta de tempo, não investi em pensar em figurinos e/ou armas que elas poderiam confeccionar. A única parte confeccionada referente aos personagens foram os brasões que vinham com seu poder/ habilidade, conforme figuras abaixo:

¹⁷ Sigla para "Chief Executive Officer", que em português significa Diretor Executivo. É o maior cargo de poder de uma empresa.

Figura 5 - "TPL: Teletransportando para Lugares". Emblema criado pela aluna



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Figura 6 - “ROM: Reconstruindo o Mundo”. Emblema criado pela aluna

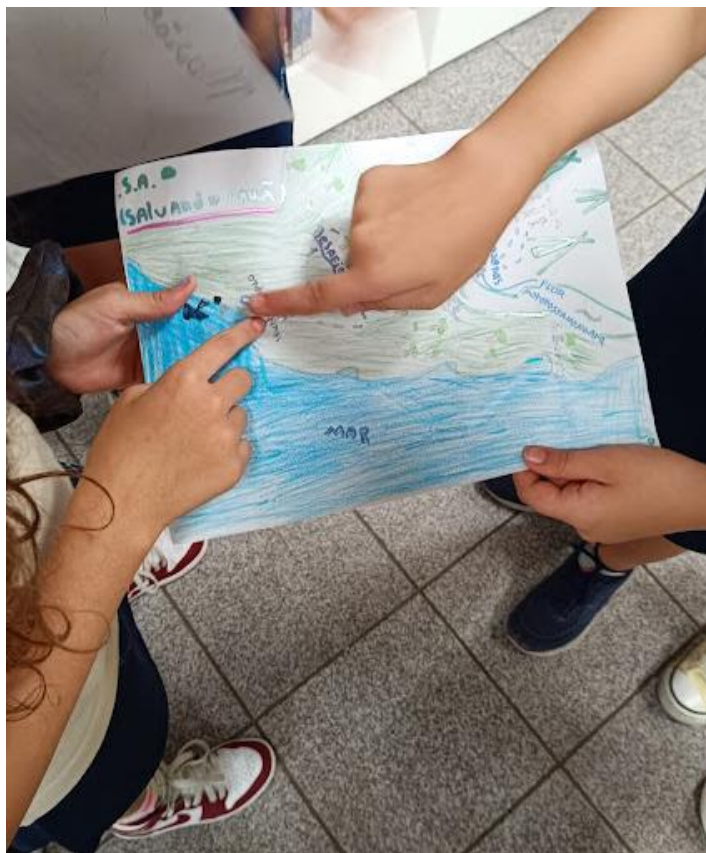


Fonte: Acervo pessoal, 2024

Com os personagens-jogadores definidos e seus respectivos brasões confeccionados, disse à turma que faríamos uma primeira experiência para que elas pudessem compreender como se daria o jogo. Dentro do meu planejamento inicial, eu pretendia realizar apenas uma campanha, que teria uma aventura com algumas missões, alguns desafios a serem solucionados por elas. Porém, as alunas propuseram que a turma se dividisse em grupos para que cada um deles pudesse criar a sua própria aventura com suas próprias missões. Segundo elas, seria mais divertido se tivéssemos muitas aventuras sendo jogadas e elas fossem as criadoras, ao invés de só eu criar uma única campanha. Seguindo uma das metas que Tripp (2005) aponta como estratégia de se elaborar uma pesquisa-ação, aceitei a sugestão do grupo, acatando o seu desejo do grupo na pesquisa. Assim, demos continuidade ao projeto.

No mês que se seguiu, dividi as aulas em duas partes: na primeira, fazíamos jogos teatrais que não tinham a ver com o projeto e na segunda, trabalhávamos com a criação das narrativas dos grupos. Cada um deles elaborou a aventura, primeiro criando qual seria a história em si, as suas missões e os seus mapas para que pudéssemos jogar a cada aula, conforme figuras abaixo:

Figura 9 - Alunas explicando os desafios



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Todo o processo de criação de personagem, dos brasões, das aventuras, dos mapas e das histórias levou em torno de um mês. Destaco aqui que a turma tinha duas aulas semanais, que eram divididas em dois momentos: o primeiro era reservado à “aula normal”, com jogos teatrais, e o segundo era voltado ao RPG. De modo geral, o período do jogo do RPG foi realizado em três macro etapas:

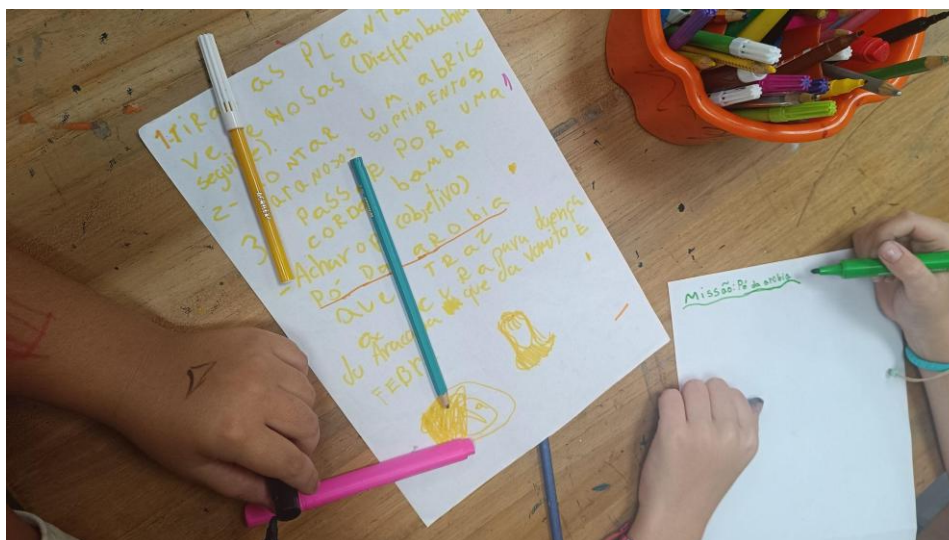
- 1) Apresentação do contexto histórico da construção da cidade Niterói, sobre o que seria o RPG e o desenvolvimento de seus personagens.
- 2) Elaboração das missões e dos cenários onde as missões aconteceriam e os seus respectivos desafios.
- 3) Desenvolvimento do jogo propriamente, no qual cada grupo conduzia a missão da aula e toda a turma realizava os desafios propostos. Ao final, sempre tínhamos uma conversa acerca das experiências vivenciadas

2.4 AS AVENTURAS CRIADAS

Passaram-se três meses até que conseguíssemos jogar as aventuras com todos os grupos. Após criarem suas histórias, pedi que elas ensaiassem para que entendêssemos os espaços que utilizaríamos e a dinâmica do jogo. Como elas tinham proposto de serem as próprias Mestres da aventura, fiz esse primeiro momento para que a turma entendesse a dinâmica dessa figura do Mestre, assim como o papel que os outros personagens teriam. Nesses ensaios, a única coisa que não poderia ter eram as missões. Quando chegava um momento em que o desafio surgia, a turma informava que ali era uma missão e pulava para o próximo momento da história. O intuito era guardar os desafios para quando fossemos de fato jogar o jogo criado por cada um dos grupos. Paralelamente ao projeto do RPG, eu estava em contato com os outros professores de teatro e com a coordenação para que escolhêssemos o texto teatral para a culminância do projeto de 2024.

No meio deste processo, nós decidimos realizar um espetáculo com três textos do Ziraldo, que havia falecido no mesmo ano, como uma forma de homenagear a obra do autor. A partir deste ponto, no final do mês de maio, a primeira parte passou a ser dedicada ao estudo da obra que escolhemos para nossa turma: *Uma Professora Muito Maluquinha*. Por essa razão, não conseguia trabalhar o RPG com a turma, uma vez que a primeira parte tomava muito tempo. Lemos a história, vimos o filme e trabalhamos em cima da obra, pois era necessário que eu dividisse os personagens e entregasse a adaptação do texto antes das férias de julho. Com isso, a turma só conseguiu jogar as aventuras do RPG após o recesso do meio do ano. Abaixo, apresento as histórias criadas por cada um dos grupos:

Figura 10 - Missões do grupo



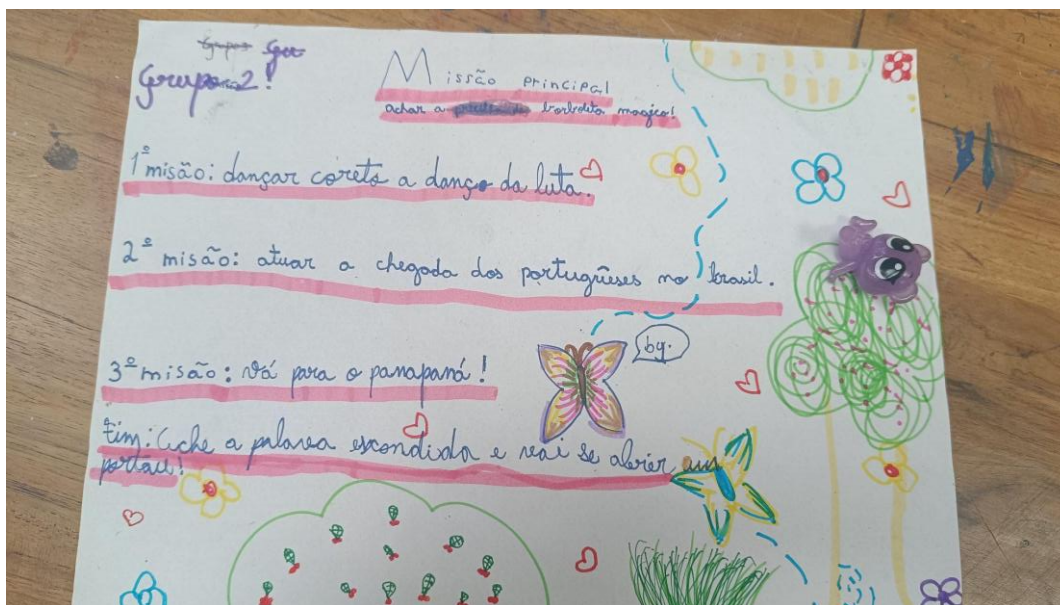
Fonte: Acervo pessoal, 2024

2.4.1 PPA: Procurando O Pó da Aróbia

Nessa aventura, as alunas criaram três missões diferentes que tinham como objetivo final encontrar o Pó da Aróbia, um pó mágico que tinha, inicialmente, o poder de curar os indígenas de uma doença que elas nomearam como “Aracaba”, cujos sintomas eram vômito e febre. Na medida que elas aperfeiçoaram sua aventura, esse pó também passou a ter o poder de acabar com as Guerras. Elas criaram as seguintes missões:

- 1) tirar as plantas venenosas daquele local;
- 2) montar um abrigo para seus suprimentos; e
- 3) passar por uma corda bamba que estava sobre um rio.

Figura 11 - Missões do grupo 2



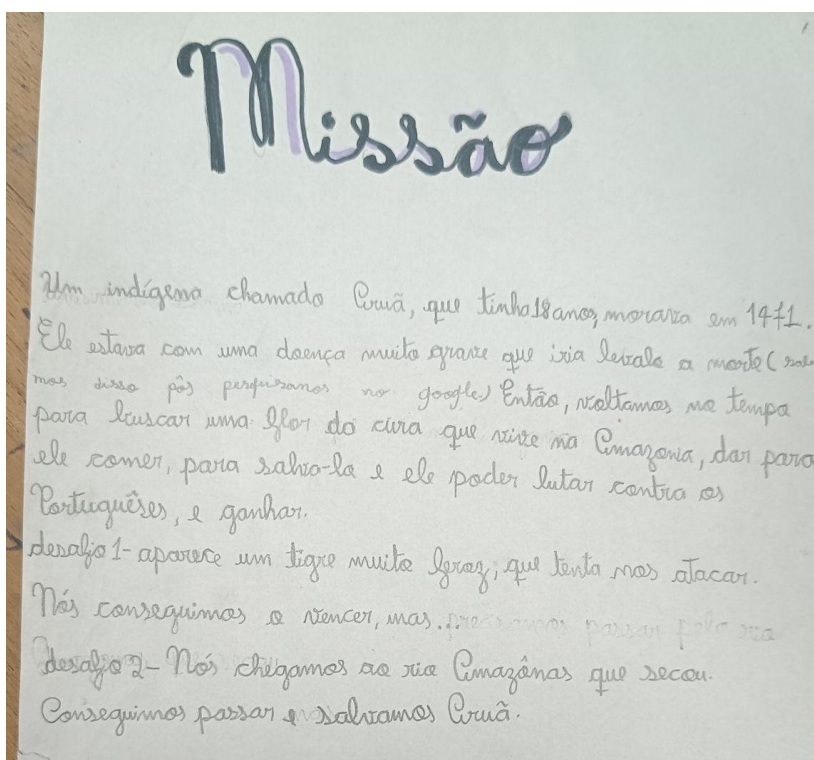
Fonte: Acervo pessoal, 2024

2.4.2. Achar a borboleta mágica para voltar para casa

Nessa aventura, a chave de retorno para suas casas era uma borboleta mágica. Esse grupo pediu que pesquisássemos em dicionários certas palavras em tupi-guarani, como panapaná, que significa borboleta na língua indígena. Para encontrar o caminho de volta para casa, as alunas criaram três desafios:

- 1) dançar a dança das luta indígena (o coreto da escola foi o local escolhido para realizar essa missão);
- 2) Remontar a chegada dos portugueses ao Brasil — atuação na qual matavam o Pedro Álvares Cabral; e
- 3) encontrar panapanã, que revelava uma palavra escondida que abria um portal de volta para casa.

Figura 12 - Missões do grupo 3



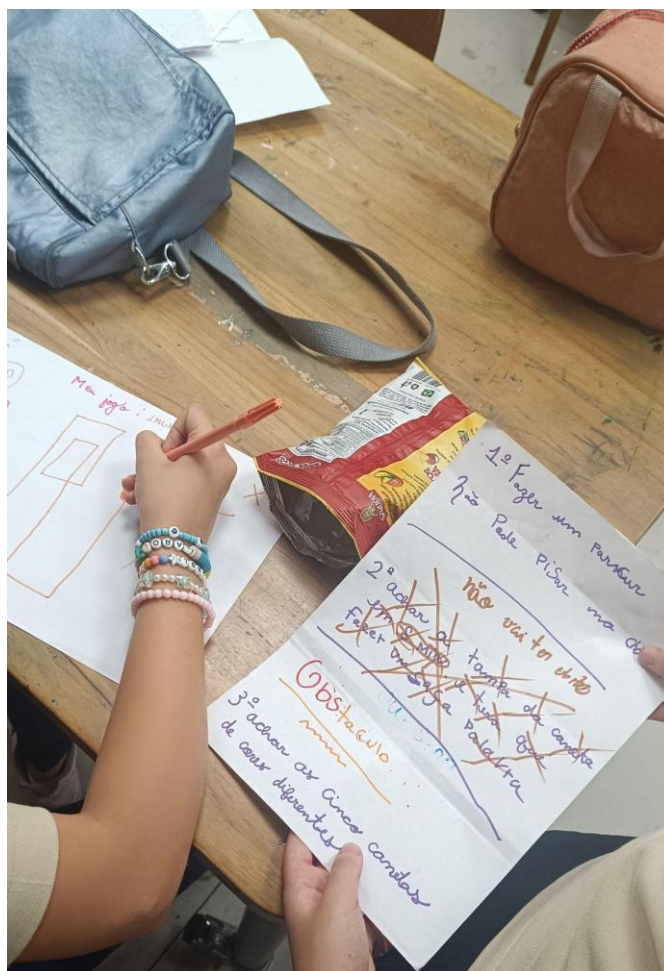
Fonte: Acervo pessoal, 2024

2.4.3. Salvando Aruã

Nessa missão, conforme descrito acima, as alunas tinham que salvar o indígena Aruã com o suco feito de uma flor mágica que elas achariam na Amazônia chamada Moropossanongara, que em tupi-guarani significa curandeiro/curandeira (esse grupo também que pediu para fazer pesquisas de palavras na língua indígena). Para isso, elas precisavam vencer dois desafios:

- 1) vencer um tigre feroz, que foi feito a partir da habilidade de umas das integrantes de falar com os animais; e
- 2) usando a habilidade de controle dos elementos da natureza, uma das integrantes conseguiu secar o rio Amazonas para que elas pudessem atravessar e chegar até Aruã para salvá-lo, o que foi feito.

Figura 13 - Missões do grupo 4



Fonte: Acervo pessoal, 2024

2.4.4 Sem nome

Esse foi o grupo que menos se envolveu com o projeto de forma lúdica. Elas não deram um nome para sua história e criaram desafios que não envolviam o território de Pindorama. Ao longo das aulas, tentei induzir que tentassem trazer a narrativa para a proposta, porém, elas disseram que preferiam fazer desse jeito que elas já tinham criado. Não insisti. Para voltar para casa, elas precisariam:

- 1) utilizar de obstáculos da escola para fazer parkour, sem pisar no chão;
e
- 2) achar cinco canetas de cores diferentes que estariam escondidas pela sala.

Depois que elas participaram do jogo do grupo 1, elas mudaram esse segundo desafio e colocaram que todos tinham que passar por uma corda bamba em cima de um rio cheio de crocodilos.

Vale citar que, mesmo tendo tido algumas conversas com a turma, a partir de algumas perguntas-chave — *“E se os povos originários de Niterói não tivessem sido escravizados e, logo depois, exterminados, como seria a cidade que estamos morando hoje? Será que as construções e a relação concreto/asfalto/vegetação seria a mesma? Será que teríamos cores diversas de pele, olhos e cabelos? Como seria a nossa história se ela tivesse sido pela aliança e descoberta e não pela conquista e massacre?”* — e mesmo tendo recebido respostas interessantes e curiosas dadas pelas alunas (falarei mais sobre essas respostas na próxima subseção), nenhum dos grupos criou uma missão em que os indígenas fossem libertos e/ou que se modificasse a relação entre eles e os brancos. O mote era comum a todos os grupos: vocês poderão voltar no tempo, antes da chegada dos portugueses, e terão a oportunidade de modificar algo na nossa história. Não disse exatamente o que, apenas a possibilidade de QUALQUER fato histórico ser modificado. E a escravização e o massacre não foram os fatos escolhidos por nenhum dos grupos.

Problematizamos o acúmulo de riquezas no início do projeto, a expropriação das terras pindorâmicas e o uso do trabalho escravo para se criar o que veio a se chamar o Brasil. E, mesmo assim, as escolhas de missões foram pontuais, algumas fantasiosas e, o mais próximo de uma pensamento de resistência, foi um dos povos originários de Niterói lutar contra um grupo de portugueses e matar Pedro Álvares Cabral. Após esse feito, o grupo de meninas conseguiu o seu “objetivo” proposto e voltaram aos tempos de hoje. Quais foram as consequências a partir desse ato? O que aconteceu com esses indígenas que mataram o invasor do Brasil? Será que se tornaram mártires e iniciaram uma revolta indígena que venceu os portugueses e os expulsaram de suas terras? Ou será que eles foram transformados em pó no mesmo segundo, ocasionando ofensivas extremamente violentas, onde nenhum indígena teria sobrado para contar a história? Não se sabe, as meninas nem pensaram nas consequências. Só queriam finalizar a missão e voltar para a casa. Queriam ter acesso à sua boa vida, ao conforto e aos laços afetivos, “porque eu quero ir rápido, eu não quero ficar em Pindorama por muito tempo. Porque deve ser chato e eu não vou ter minhas amigas. Não vou ter celular e não vou ter minha mãe” (Aluna do A.C., Diário de Campo, 13/08/2024). Esta fala em específico é contextualizada em um dos desafios do jogo em que a aluna, na missão que estava jogando, teria que ficar

quarenta anos em Pindorama até poder voltar para casa. Ela preferiu voltar e não ajudar efetivamente os indígenas.

É evidente que, para essas alunas, pensar em abrir mão da sua vida, da sua casa e de suas amigas e famílias, é algo inimaginável. Na próxima subseção vou apresentar essa missão, trazer mais detalhes sobre ela e, inclusive, questionar um pouco a maneira como ela foi conduzida por mim. A ideia principal da pesquisa era despertar o olhar dessas meninas, o seu senso crítico e tensionar seu privilégio, mas acredito que, para isso, não deveria ter colocado opções em que elas perderiam muito em troca de ajudar o outro, pois o caminho mais óbvio dentro desse contexto, é ficar com a família, com sua casa e com seu celular. Crescer e virar adulta perto dos seus. Porque mais do que colocar o lugar da escolha que leva a uma perda significativa, acredito que “faz-se necessário migrar o olhar etnocêntrico e eurocêntrico para compreender outros valores filosóficos, linguísticos e sagrados construídos por povos no continente africano” (Nascimento, 2020, p.159) e também, os povos indígenas que ocupavam Pindorama.

Quando as meninas, mesmo depois de termos discutido sobre questões que envolveram a construção do Brasil, não propõem uma ação sequer para a mudança da história, essa não-ação evidencia que esses olhares estão arraigados no etnocentrismo e eurocentrismo, como nos aponta Nascimento (2020) acima. E se esses olhares ainda não conseguiram passar pelo processo de migração, não tem como entender a importância que seria ter a remota possibilidade de se fazer algo para evitar a história sangrenta que o Brasil vivenciou na sua construção enquanto nação.

É importante destacar também que esse grupo foi composto por alunas de sete a dez anos, e que, como disse acima, não sei o quanto de consciência eu estava esperando delas, dentro do sistema de mundo em que elas vivem, com seus olhares etnocêntricos e eurocentrados. Estavam preocupadas em voltar para casa, em não ter sua infância roubada longe de seus pai, mãe e amigos ao ter que ficar muito tempo em Pindorama ajudando os indígenas. Pude perceber que, de fato, mesmo depois de falarmos sobre a compreensão dos privilégios e vantagens sociais que elas têm por serem herdeiras do acúmulo de bens feito por seus antepassados, não existe ainda uma consciência crítica, racial e de classe. E que, mesmo que inconscientemente, como bem diz Bento (2022), seu legado deve ser mantido e aumentado para suas

gerações futuras. O ganhar e o manter são os dois pesos que a branquitude segue fazendo a manutenção para garantir suas vantagens sociais e seus poderes.

3. PESQUISA-AÇÃO E O RPG

Como apresentado brevemente no TERRITÓRIO JOGO e na introdução dessa segunda parte deste jogo-dissertação, a pesquisa-ação foi a metodologia de pesquisa utilizada para observar, colher dados e analisar a prática desenvolvida em sala de aula, tendo em vista o desejo de mudança da minha prática enquanto professor nas turmas de teatro extraclasse. A partir desse ponto, trago os passos dados ao longo do desenvolvimento do jogo com as alunas e de que maneira decidi avançar na prática em sala de aula, a partir da análise do que estava acontecendo.

Como dito anteriormente, houve uma aceitação grande da turma quanto ao uso da metodologia da gamificação ao escolher o RPG como jogo para trabalhar as questões étnico-raciais por meio do estudo da invasão de Pindorama e sua sistematização em regras de um jogo. Para as crianças, o objetivo de desenvolver o projeto foi o de pensar quais ações poderiam ser tomadas para modificar os fatos históricos da colonização e escravização, caso elas tivessem essa oportunidade. Ao pensar sobre isso, eu teria a possibilidade de conduzir a turma pela parte sangrenta da nossa história, para além do mito da descoberta; para além de pensar os povos originários estancados no tempo usando um cocar; para além do conforto da vida de classe média, sem pensar como tudo isso está interligado aos diversos problemas sociais que temos hoje no nosso país. Seria específico para essa pesquisa pensar no racismo estrutural (Almeida, 2019; Munanga, 2004; Ribeiro, 2019; Silva Junior e De Almeida, 2020), nos privilégios e no pacto da Branquitude (Bento, 2022; Schucman, 2012) que acontecem na manutenção da colonialidade (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008a e 2008b; Quijano, 2005; Walsh, 2023). Seria uma oportunidade de refletir junto, de pensar sobre e tomar ações. Mas, como apresentarei ao longo dessa FASE 2, não consegui aprofundar tanto esses questionamentos como eu gostaria. Apenas as questões que envolvem as vantagens sociais e privilégios que pessoas brancas têm socialmente e questões de identidade racial surgiram em nossas conversas.

Assim como a metalinguagem no teatro, recurso de linguagem que consiste em falar de um código dentro dele mesmo, ou seja, uma peça de teatro dentro de outra peça de teatro, agora, nesse jogo-dissertação, analiso a pesquisa-ação que aconteceu dentro da própria pesquisa-ação.

Insatisfeito com a escritura da história brasileira, utilizei da dinâmica de RPG para tentar pensar o passado a partir do que temos no presente com a minha turma de teatro; o presente consequência de atos passados, para idealizarmos um futuro ancestral, como instiga Krenak (2022), um futuro com o que teríamos de passado se tivesse havido um outro modo de se posicionar naquele presente. Era necessário que fosse utilizada a pesquisa-ação para chegarmos a esse ponto de reflexão, pois não me interessava nessa pesquisa de mestrado simplesmente analisar minha hipótese e dissertar sobre. Eu queria que o campo da reflexão fosse partilhado com a turma, queria que os questionamentos fossem levantados e feitos de forma participativa e, em seu modo de trabalhar, colaborativa, como aponta Tripp (2005) ao apresentar possibilidades da pesquisa-ação.

Como apresentado na FASE 1 desse jogo-dissertação, a insatisfação com a minha prática pedagógica foi o que motivou o início desse projeto de mestrado. Não queria mais simplesmente ter jogos teatrais e ensaios de um espetáculo de encerramento como a única prática de ensino do teatro que usava em sala de aula. Queria utilizar do teatro como potente aliado nas questões que envolviam as discussões étnico-raciais.

Foi esse incômodo que fez com que eu escolhesse o RPG e fizesse meu planejamento de ações que resultariam numa mudança da minha prática pedagógica, que a pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa me permitiria. Com isso, poderia tentar contribuir na formação ética daquelas alunas enquanto cidadãs conscientes da sociedade eurocentrada, racista, patriarcal, machista e heteronormativa em que vivem. Conscientes de seus privilégios enquanto meninas brancas e ricas. Conscientes de que poderiam ou contribuir para a manutenção desse sistema, ou, como provocação feita por Holloway (2023), fazer pequenas fissuras nessas estruturas até que, enfim, o sistema sucumba e dê lugar a uma sociedade em que raça, classe social, cor, sexualidade, gênero não sejam intersecções que te deem mais ou menos privilégios, mais ou menos acesso socialmente.

Dentro desse desejo, concretamente, pude me lançar em estudos sobre os temas que passaram a me interessar mais. Enquanto professoras e professores, de que forma conduziremos processos de mudanças sociais, se não temos o conhecimento necessário para: a) entender a sociedade na qual estamos inseridos e a estrutura hierarquizada na qual ela se firma; b) nossa identidade enquanto cidadão,

pensando raça, gênero, classe social, sexualidade e todas as implicações e atravessamentos na nossa constituição de indivíduos; e c) quais possíveis ações podemos elaborar e colocar em prática na sala de aula? A partir das leituras que fui fazendo, com todos os autores e autoras que compõem essas referências bibliográficas, fui tendo ideias e as colocando em prática. É claro que os jogos teatrais e cenas de improviso ainda fazem parte das minhas aulas. O grande ponto de mudança é que eles não são mais as únicas dinâmicas que estão inseridas na sala de aula. E, também, não estão ali somente de forma displicente e livre. É possível levar para as cenas de improviso teatral situações e conflitos que levantem tensionamentos quanto a questões sociais, por exemplo. Além, é claro, de projetos maiores que comecei a investigar como este jogo-dissertação, especificamente, utilizando da pesquisa-ação enquanto método científico.

Em um determinado ponto do seu texto, Tripp (2005) está analisando características que configuram os tipos de pesquisa-ação, dependendo dos objetivos finais que se deseja alcançar. Entendendo essas motivações iniciais que projetam desejos de mudanças de práticas de ensino, acredito que esse jogo-dissertação possa ser considerado um tipo de pesquisa-ação prática e política. “Prática” porque sou eu que escolho e projeto todas as mudanças que pretendo alcançar com a implementação do planejamento e suas respectivas ações, que são compartilhadas com a turma, porém pensadas e criadas por mim. As decisões que são tomadas a partir do *que*, do *onde* e do *como* são minhas, com base no que eu avalio que será melhor para o grupo. Está nas minhas mãos o poder de escolha das ações implementadas visando às mudanças e à criação de práticas futuras. E “política” porque as ações que são implementadas visam a uma mudança de sistema, a uma mudança de certas instituições sociais e de suas limitações, seja pelos paradigmas da escola (como também da igreja, família etc.), seja pela sociedade e suas estruturas.

Para que essas mudanças aconteçam, é necessário engajamento na luta contra as limitações, e esse engajamento é coletivo, as ações são colocadas em prática uns e com os outros. Para que se exerça esse tipo de mudança, é necessário certo tipo de poder e isso é uma ação política, segundo Tripp (2005). Já sabemos, como levantado por Quijano (2005) que poder é algo que está concentrado na mão de poucos. Porém, mesmo não fazendo parte integralmente do grupo que de fato possui o poder dentro do sistema hegemonicamente branco, eurocentrado, racista,

machista, patriarcal, cristão, cis-heteronormativo e LGBTQIAPN+fóbico, ainda assim podemos utilizar do pequeno poder que temos em mão: estamos nas salas de aulas. Se é somente este poder que temos nós, professoras e professores, temos que utilizar dele da melhor forma em busca de provocar mudanças.

Estou professor em uma escola com famílias ricas, influentes social e politicamente em uma sociedade niteroiense branca, burguesa, conservadora e cristã, em sua maioria. Dou aulas de teatro para suas filhas. Herdeiras de seus privilégios sociais. De que maneira me posiciono frente a essa realidade? Ministrando aulas com jogos teatrais e de improviso para ajudar elas a falarem melhor, perderem sua timidez, se tornarem mais eloquentes e criativas somente? Não quero. Não mais. Tenho consciência dessa camada de entendimento da sociedade na qual estou inserido e do poder que tenho em minhas mãos enquanto professor. Há um poder de mudança. Há um poder de contribuição para quebras de paradigmas sociais conservadores, racistas, eurocentrados, regidos pela cristandade patriarcal. E escolhi usar esse poder que tenho em sala de aula, sendo professor de dezesseis meninas brancas ricas e que amam as aulas de teatro.

É pelo poder do afeto (Freire, 2020) e da empatia pelo outro que acredito que, tendo desenvolvido consciência de classe e reconhecido seus lugares de privilégio sociais, essas alunas poderão contribuir futuramente para a mudança do sistema estrutural de desigualdade em que vivemos. A grande questão que me faço é: se a mudança custar a perda de seus pactos de privilégios (Bento, 2022), será que elas vão abrir mão deles em prol de outrem? No meu desejo ideal de professor e para dar sentido ao meu continuar em sala de aula, acredito que sim. Se pelo menos uma contribuir positivamente para uma mudança, já há transformação social e, por isso, esse jogo-dissertação também se configura como uma pesquisa-ação socialmente crítica, uma modalidade da pesquisa-ação política classificada por Tripp (2005), em que “passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado” (p.458).

Dentro dessa perspectiva de pesquisa-ação política, socialmente crítica, acredito que a proposta do RPG possa ser uma das estratégias adotadas pelos professores e professoras de teatro como uma forma de despertar a consciência da turma quanto às questões que envolvem os problemas sociais. Uma forma de iniciar

discussões étnico-raciais e estruturais por meio de jogos e desafios engajadores no que diz respeito à autonomia das alunas por seu próprio processo de aprendizagem.

3.1. QUANDO EU ME VEJO E ME RECONHEÇO

Como apresentado na seção anterior, faz parte da pesquisa-ação uma reflexão contínua em todas as etapas dos ciclos de investigação (Tripp, 2005). A partir do cronograma apresentado na introdução da FASE 2, irei destacar três aulas em que tive a oportunidade de me aprofundar mais em algumas discussões com a turma e que interessam a essa pesquisa, no sentido de corroborar com a hipótese de que o RPG, enquanto metodologia ativa, pode ser um grande aliado nas discussões étnico-raciais em sala de aula. E também de que forma, a partir da contínua reflexão em cada etapa, as mudanças de rumo que fui tomando aconteceram, principalmente a partir das conversas que aconteciam em sala de aula e daquilo que era solicitado pelas crianças nesses encontros.

As aulas que vão ser analisadas e problematizadas são:

- 1) Os benefícios da branquitude: Aula 17 e 18 (08/08 e 13/08) - Aulas onde discutimos sobre privilégios;
- 2) “Deus me livre!”: Aula 19 (20/08) - Não foi uma aula que estávamos trazendo o jogo do RPG, mas surgiu a questão do cabelo cacheado/ondulado; e
- 3) Moreninha: Aula 20 (27/08) - Aula em que falamos sobre identidade racial.

3.1.1 Os benefícios da branquitude

Ainda nas primeiras aulas em que comecei a experimentar as primeiras abordagens a partir do RPG, antes mesmo das alunas proporem que elas pudessem se dividir em grupo e criarem suas próprias histórias, notei uma dificuldade que eu teria: como tensionar as questões étnico-raciais e de privilégios da branquitude (Bento, 2022; Schuman, 2024) que eu tanto queria?

A primeira tentativa foi colocar situações em que, na minha expectativa, as meninas fossem escolher o que era mais óbvio (para mim), a partir de toda a contextualização histórica sobre a invasão a Pindorama, o genocídio dos indígenas e a destruição dos recursos naturais brasileiros. Quando digo que elas poderão voltar no tempo e mudar a história da colonização do nosso país, tenho uma expectativa, enquanto professor que apresentou a crueldade que se deu em nossas terras, que elas, sem pensar duas vezes, estejam esperando os portugueses para um diálogo, para uma guerra, para uma dizimação reversa a la Thanos¹⁸ em um estalar de dedos que fosse. Mas não; inicialmente, nenhum dos grupos propôs sequer um contato. Todas as histórias, conforme apresentado na primeira seção da FASE 2, eram sobre sair daquele lugar. Resolver as missões e voltar para casa.

Percebi que terem tido contato com a história da invasão de Pindorama, a colonização especificamente de Niterói, e a descoberta de que as ruas onde muitas delas moram levam nomes de etnias dizimadas não bastou para despertar a urgência de mudança da história. Possivelmente, isso se deu porque essa questão não apresenta nenhum tipo de urgência para essas meninas. A colonialidade, como aponta Quijano (2005), usou da raça como instrumento de dominação para garantir uma homogeneidade branca e eurocêntrica e garantir ao grupo racial branco um lugar de conforto social. A branquitude segue protegida e gozando das facilidades de livre circulação, de mobilidade social e de riquezas. De domínio. De poder. Qual urgência seria despertada em crianças que não tem a dimensão real do que seria a dificuldade social? E mesmo que, de forma empática, elas pudessem pensar nessa mudança, a partir do momento em que seu conforto era colocado em cheque, automaticamente, a escolha era pela opção em que seus desejos e vontades fossem acatados, como o voltar para casa logo para estar com sua família e seus bens.

Muito provavelmente, a colonização, mesmo que de forma breve, já foi um assunto estudado anteriormente em aulas de história e geografia, por exemplo. Elas estavam ouvindo algo que já haviam escutado, naturalizado, que fazia parte do senso

¹⁸ Referência ao personagem dos quadrinhos da editora norte-americana Marvel Comics que ganhou uma adaptação cinematográfica nos filmes Vingadores: Guerra Infinita (Russo, Anthony; Russo, Joe, 2018) e Vingadores: Ultimato (Russo, Anthony; Russo, Joe, 2019). No filme, Thanos é um vilão que destrói metade da humanidade com um estalar de dedos em prol de regular o crescimento populacional e equilibrar o uso dos recursos naturais, devido à destruição que a humanidade tem causado ao planeta Terra.

comum. Uma história do livro de História. Voltei para casa e comecei a pensar de que forma eu poderia induzir uma tomada de iniciativa por parte das alunas e, ao mesmo tempo, torna-las conscientes das possíveis vantagens sociais e privilégios que elas têm atualmente e que, segundo autoras e autores que estudaram o tema, como Maldonado-Torres (2008), Mignolo (2008a), Quijano (2005) e Walsh (2023), são frutos da colonialidade, sistema de poder ligado à experiência colonial e que mantém a hierarquização do pensamento hegemônico branco eurocentrado, atravessando as dimensões culturais, epistêmicas, políticas, econômicas, raciais e de gênero. Se as meninas fazem parte do grupo racial branco, logo, elas estão sendo privilegiadas pelo poder da branquitude, que alimenta, fortalece e mantém o sistema de poder da colonialidade na sociedade. E a dificuldade que eu estava tendo, dentro das primeiras aventuras/campanhas jogadas pelos grupos era entrar na discussão sobre branquitude, de uma forma em que o próprio jogo instigasse a conversa, sem que houvesse a necessidade de entrar no assunto de forma direta.

A partir da aventura/campanha que o Grupo 1 havia proposto, a história sobre o Pó da Aróbia, eu inseri um dado novo do jogo através do surgimento de um novo personagem *NPC* (*Non-person character*), ou seja, um personagem que não é interpretado por ninguém e sim pelo Mestre do jogo (Dell Debbio, 2004). Enquanto estratégia, o *NPC* seria a maneira de trazer o assunto sobre os privilégios da branquitude de forma mais direta para o grupo de meninas, sem que houvesse a necessidade de que eu, o professor, fosse a pessoa a questionar a turma. Eu, o Mestre do jogo, passaria a ser o *NPC* e, protegido pelas características de personagem, poderia ser direto quanto às problematizações de raça. Decidi criar um *NPC* que trazia duas caixas, as quais apontavam possíveis caminhos para aquele grupo. Cada escolha, teria uma consequência. As propostas que as caixas traziam eram:

CAIXA 1: Usar o pó da Aróbia para dialogar com os portugueses, o que faria com que tivessem que esperar 40 anos em Pindorama até a chegada dos colonizadores.

CAIXA 2: Poderiam usar o pó da Aróbia para curar os indígenas doentes e voltar para casa naquele momento.

A maioria das alunas votou para que pudessem usar o pó mágico, curar os indígenas e, assim, voltar logo para casa. Apenas uma menina, a mais velha da turma,

optou pela primeira caixa. Depois, as alunas foram questionadas sobre o porquê dessa escolha, de preferirem a Caixa 2, mesmo sabendo que tinham a chance de mudar completamente a história do Brasil e salvar milhares de indígenas. Abaixo, destaco três das falas recebidas, as quais problematizarei logo à frente:

Fala 1: “Porque eu quero ficar em casa. Eu não quero ficar quase minha vida inteira lá, porque senão eu ia morrer lá, ao invés de morrer na minha cidade” (I.M., Diário de Campo, 13/08/2024)

Fala 2: “Eu quero... não porque... eu não quero ser egoísta, porque eu quero curar os indígenas. Eu não quero dialogar com os portugueses, eu não quero fazer isso. Eu quero curar logo os indígenas e ainda poder ficar na minha casa. **ISSO É UM BENEFÍCIO**”¹⁹ (A.M., Diário de Campo, 13/08/2024).

Fala 3: “Porque eu quero ir rápido, eu não quero ficar em Pindorama por muito tempo. Porque deve ser chato e eu não vou ter minhas amigas, não vou ter celular, não vou ter minha mãe” (L.C., Diário de Campo, 13/08/2024)

A única aluna que votou diferente e achou que o certo seria dialogar com os portugueses foi uma aluna mais madura, do quinto ano, que se justificou dizendo: “eu acho que ia ser melhor, tipo pro mundo, pra não ter muita guerra no mundo. O pó poderia... pra evitar outras guerras. Eu estou pensando no mundo e nos indígenas” (Aluna E.M., Diário de Campo, 13/08/2024). Em resposta a essa fala, uma outra colega brincou dizendo que ela só queria paz. E não seria o que todos deveriam querer?

Em todas as três falas, pude perceber que o que estava sendo posto era o preço que teriam que pagar ao mudar a história: perder a sua infância, crescer longe da sua família, de seu ciclo social e de seus confortos, como casa e celulares. E, é claro, não poderia ser diferente. Tinha colocado uma situação para tensionar a questão do privilégio, porém essa situação era muito distante para aquele grupo. Isso não traria um tensionamento real. O fato de ter acontecido algo há quinhentos anos com os “índios” que viviam em ocas e não tinham contato com o homem branco não as fariam passar quarenta anos em uma terra, longe de tudo, por escolha própria. Era muito impessoal a relação com o que estava sendo posto como moeda de troca da perda de quarenta anos de suas vidas. Era pedir muito por algo que faz parte do

¹⁹ Grifei para reforçar esse trecho dito pela aluna aos leitores-jogadores.

racismo estrutural que, como bem evidencia Almeida (2019), é responsável pela hierarquização e apagamento de indígenas há quinhentos anos em nosso país.

Ao longo da pesquisa, fui encontrando dificuldades e entendo o tamanho do desafio de tocar realmente nessas problematizações e conseguir despertar um olhar crítico por parte das alunas, ao ponto delas entenderem a importância de lutarem pela defesa da dignidade de existência de pessoas que foram extremamente afetados pela humilhação sistemática produzida pela dominação colonial e mantida pela colonialidade, cirurgicamente pontuado por Rufino (2021).

Na fala 2, grifei a questão do benefício, pois foi a partir dessa fala que encontrei a porta de entrada para uma tentativa de aprofundamento sobre os privilégios da branquitude nesse dia. Conversamos sobre o que ela entendia sobre benefício e ela me explicou dizendo que era algo bom que se ganhava, como poder ficar em casa, com a família. Abri a conversa para a turma perguntando se todos concordavam e se tinham outros exemplos a acrescentar. Novamente, recebi falas que traziam o estar entre amigos, ter sua cama, seu *tablet* e brinquedos como benefícios. Perguntei se sabiam o significado da palavra “privilégio” e a maioria disse que sim, que era “tipo benefício”. Confirmei e disse, que a partir daquele momento, ia utilizar a palavra privilégio ao invés de benefício na nossa conversa.

Perguntei à turma se todas as pessoas teriam acesso aos mesmos privilégios que elas estavam citando, ao voltar de Pindorama para os dias atuais. Elas responderam que sim e, é claro, estavam se referindo ao próprio grupo racial branco (Borges, 2022) ao qual elas fazem parte. Fui mais específico: se ampliassem os jogadores do nosso RPG para além daquela sala de aula e englobasse as pessoas do bairro, toda e qualquer pessoa teria acesso aos mesmos privilégios? De pronto, algumas meninas responderam que sim, porém, outras, menos afoitas, disseram que dependia. Usaram o exemplo de que nem todo mundo teria uma mãe e um pai, porque um deles poderia ter se separado. Ou que algumas pessoas não teriam *tablets*, *lphones*²⁰ e sim *Samsungs*²¹, até que uma trouxe o fato de talvez não terem casas e morassem na rua. Então, começamos a conversar sobre diferentes valores de

²⁰ Marca estadunidense de eletrônicos e aparelhos celulares.

²¹ Marca sul-coreana de eletrônicos e aparelhos celulares.

salários, sobre os diferentes empregos, sobre o fato de que algumas pessoas precisam pagar aluguel e outras não. Depois de falarem alguns exemplos, refiz a pergunta de forma mais específica ainda: “esquecendo Pindorama e pensando só sobre os dias de hoje. Vocês acham que todo mundo tem acesso aos mesmos privilégios?”. A resposta foi não.

A aula terminou e ainda estávamos conversando sobre esses assuntos. Interrompi o diálogo nesse ponto em que estávamos e deixei uma pergunta para elas pensarem em casa, para seguirmos essa conversa na próxima aula: o que faz com que somente algumas pessoas tenham certos privilégios e outras não? Algumas das respostas que elas trouxeram envolveram estudos, faculdade, trabalho e, a maioria, dinheiro, o que é interessante de perceber, pois o ponto inicial do que leva uma pessoa a ter privilégios ou não, para elas, já é o próprio privilégio em si: ter acesso socialmente a essas oportunidades. Acessos estes que elas já nasceram possuindo. Acessos esses que foram conquistados graças à hierarquização de uns contra outros através da criação da ideia de raça, como explica Munanga (2004). Espacialmente e temporalmente delimitado, este conceito criado no século XX pelo grupo racial branco foi a estratégia necessária para garantir a essas meninas os acessos, oportunidades e riquezas que elas já nascem possuindo.

Segui nos questionamentos e perguntei às alunas se esses pontos que elas traziam eram comuns a qualquer pessoa? E sem exceção, todas as meninas que responderam trouxeram falas meritocráticas, sobre o lutar para conquistar aquilo que se tem. O que pode apontar para algo que já discutimos aqui neste jogo-dissertação, no TERRITÓRIO JOGADOR: a democracia racial. Elas vivem em um Brasil que, como apresentado por Sales Jr (2006), é conhecido mundialmente por ser democrático racialmente, outra invenção do racismo que contribuiu para criar um imaginário social de que o Brasil é um país de todas as cores, que a miscigenação e as relações interraciais são super aceitas socialmente. Logo, os brancos e negros passam a ter os mesmos direitos de forma democrática na sociedade. Só que o racismo opera em diversas dimensões e não permite igualdade de direito às pessoas não-brancas na sociedade. Assim, o argumento meritocrático não passa de uma falácia da branquitude para justificar seus lugares de poder e ignorar a necessidade de dar espaço a pessoas negras e indígenas.

Apenas uma aluna disse que achava que para pessoas “mais pobrinhas” era mais difícil, mas se elas não desistissem, conseguiriam. E usou o exemplo da Carolina Maria de Jesus. Cheguei a tentar insistir em seguir com a conversa, questionando se todos aqueles e aquelas que “lutassem” para ir atrás de suas “conquistas” tinham as mesmas condições sociais para conquistar o que quisessem, mas a conversa não rendeu mais. As meninas queriam “começar” a aula logo, como se ela já não tivesse começado... Não insisti mais na conversa naquele dia e me arrependi. Não consegui retomar a conversa posteriormente, por conta do espetáculo de encerramento. Pensando sobre, acredito que eu tenha tido medo de ser mais direto com elas, por achar que eram muito imaturas para serem questionadas diretamente. Você acha que você, que nasceu em uma família rica e estuda em uma das escolas mais caras de Niterói, tem as mesmas chances de conquistar o que você sonha em comparação com uma criança que tem que trabalhar para ajudar a família em casa? Não fiz essa pergunta. Tive medo e fiquei inseguro.

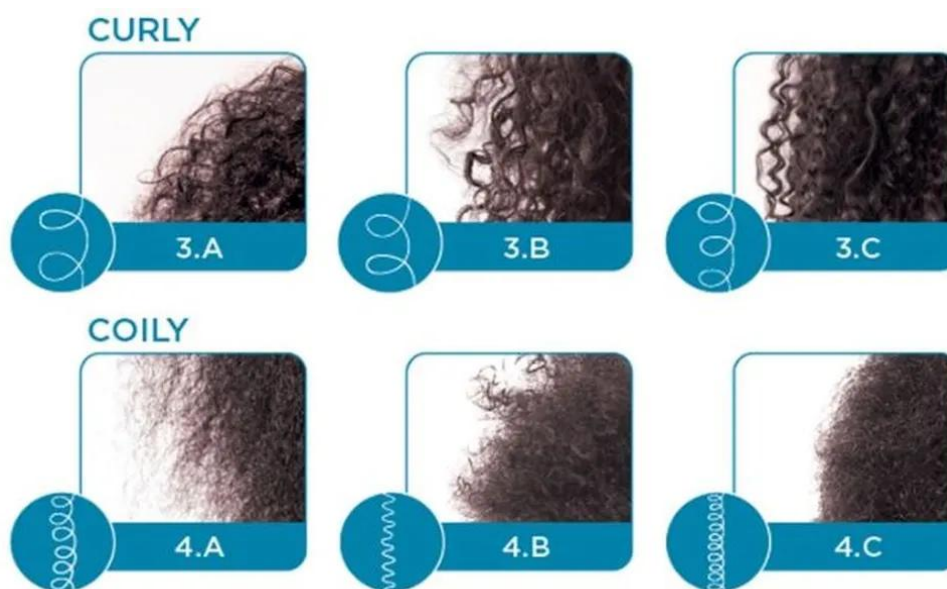
3.1.2. “Deus me livre!”

Enquanto dinâmica de sala de aula, gosto de começar sempre em roda e de ter um tempo de conversa inicial, para podermos falar sobre a semana, coisas que aconteceram e elas gostariam de partilhar com a turma ou quaisquer outros assuntos. Nesse dia, uma das alunas comentou sobre o meu cabelo e perguntou se eu tinha cortado. Eu falei que não, mas que gostaria de cortar e que estava pensando no corte. Isso começou uma conversa sobre cabelos e sobre cachos, pois disse que, a partir de um ponto, o meu cabelo começava a ondular e ter “cachinhos” na ponta.

Começamos a falar sobre cabelos lisos, ondulados, cacheados ou crespos. O que mudaria de um para o outro? Eu já estava em leituras para o mestrado e escrevendo a FASE 1 desse jogo-dissertação. Havia lido o texto *Cabelo é como pensamento: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo* (Silva Junior; De Almeida, 2020) que, ao que interessa a esse momento de relação com a escrita, trata sobre racismo a partir do trabalho de uma professora em uma escola, tendo os cabelos como fios condutores da pesquisa. Aproveitei desse início de conversa sobre meu cabelo para abrir espaço para questões que envolvem racismo estrutural (Almeida, 2019) e identidade racial (Silva Junior; de Almeida, 2020).

A turma começou a partilhar sobre seus próprios cabelos e em qual classificação elas o viam. Eu não tinha o conhecimento total sobre tipos de cacho na hora da conversa, somente uma ideia vaga, mas não quis parar a conversa. Posteriormente, ao chegar em casa, fiz pesquisas em websites que apresentavam tipos de cabelo relacionados a numeração e letras, do 1.A, o cabelo mais liso, ao 4.C, o mais crespo. Abaixo, apresento uma figura²² que traz a classificação de cabelos cacheados e crespos:

Figura 14 - Classificação de cabelos cacheados e crespos



Fonte: Website Gshow, 2021

Uma aluna branca identificou que seus cabelos eram crespos, embora, segundo a figura acima, eles se enquadrasse no 3.C. Usaram ela de exemplo para falar que aquele cabelo tinha cachos mais enroladinhos do que o de outras meninas. Uma das outras meninas comentou que o cabelo dela era ondulado, porém, foi a partir desse momento que a conversa se tensionou. Uma terceira menina disse que achava que não, que o cabelo da amiga não era ondulado e sim crespo, igual ao da primeira menina que se identificou como crespa. Em resposta imediata a esse comentário, a

²² "Cabelos crespos e cacheados: descubra qual é o seu tipo de curvatura dos fios". Matéria disponível no Gshow, escrita por Cris Rodrigues, Eduarda Telles e Gabriela Rodrigues. Disponível em: <https://gshow.globo.com/comportamento/beleza/noticia/cabelos-crespos-e-cacheados-descubra-qual-e-o-seu-tipo-de-curvatura-dos-fios.ghtml> Acesso em: 18 de abr. 2025

menina disse: “deus me livre, claro que não, o meu é no máximo cacheado” (I.M., Diário de Campo)

Perguntei o porquê dela ter usado a expressão “Deus me livre”, como se fosse algo ruim ter cabelos crespos. Ela, I.M., logo depois de um momento de silêncio, respondeu: “Não é que é ruim, é que cabelo ondulado é mais bonito. E [cabelo] cacheado é melhor pra mim. Você não acha que o meu é cacheado?” (Diário de Campo). Respondi dizendo que dependia, porque havia vários tipos de cacheado e crespos. Que dependendo da abertura do fio, poderia ser mais cacheado, nível 3, e que tinham os crespos, a partir do 4, mas que eu não sabia exatamente qual era o critério de divisão. Abaixo, transcrevo a conversa que tivemos a partir dessa fala:

I.M.: O meu é cacheado 3, com certeza. Por favor.

Eu: Mas qual é o problema do crespo?

I.M.: Nenhum, é porque o meu não é.

Eu: Tudo bem, mas e se fosse? Você não ia gostar dele... acha feio? (Diário de Campo)

Resposta da aluna, após um curto momento de silêncio, referindo-se a outra aluna com a qual comparam o cabelo dela: “não é isso, é porque já me acham muito parecida com a L.B., dizem que somos irmãs gêmeas. Ai se [o meu cabelo] fosse [igual ao dela], já era” (Diário de Campo)

O incômodo que a aluna sentiu quando foi dito que seu cabelo não era ondulado, e sim crespo como o de uma de suas amigas, revela o preconceito racial que existe no imaginário de crianças, produto da sociedade estruturalmente racista (Almeida, 2019) em que elas vivem, alimentada pelo grupo racial branco (Borges, 2022), do qual elas fazem parte. Ao usar os termos “Deus me livre”, “meu cabelo é ondulado sim”, “não é que é ruim, é que cabelo ondulado é mais bonito” percebemos que, principalmente entre meninas que são do grupo racial branco, existe uma dificuldade na aceitação de características físicas que sejam associadas a pessoas negras, pois “uma das marcas do racismo diz respeito à subjetividade ferida de mulheres negras que percebem os cabelos crespos como defeito ou um problema.” (Silva Júnior; Almeida, 2020, p.12)

3.1.3. Moreninha

O último caso que trago para a análise nesse jogo-dissertação diz respeito ao lugar da construção da identidade racial das alunas a partir do que temos como fenótipos que identificam pessoas brancas e não-brancas em nossa sociedade brasileira.

Após uma das missões de um grupo finalizar, na aula 20 do dia 27/08/2024, sentamos para conversar sobre como tinha sido a experiência e o processo de desenvolvimento da aventura com suas missões. Em um determinado ponto da conversa, começamos a elucubrar sobre como Niterói seria se não tivesse sido colonizada da maneira que foi, assim como aconteceu em todo o Brasil, com os povos originários sendo dizimados.

A conversa revelou três caminhos a partir do imaginário que ainda existe sobre os povos originários brasileiros: 1) a ideia de serem “selvagens”, involuídos e as tecnologias que eles desenvolvem serem somente as de 1500; 2) os fenótipos raciais; e 3) a relação harmônica com a natureza e o respeito a ela.

Sobre o primeiro item, algumas falas de alunas trouxeram essa ideia dos indígenas congelados no tempo, em 1500, como se, caso não tivessem sido mortos, fossem viver como sempre viveram antes da época da colonização. Como se eles não pudessem desenvolver novas tecnologias, novas formas de organização social e avanços como toda sociedade vivenciou. Duas alunas do 4o ano trouxeram falas que me chamaram a atenção por apresentar leituras que se relacionavam com essa narrativa de “povos atrasados”, as quais registrei no Diário de Campo e trago a seguir. Porém, uma delas trouxe também uma perspectiva interessante sobre a evolução. As duas falas foram “Não sei se moraríamos em ocas, acho que não” (L.B., Diário de Campo) e “Falaríamos várias línguas e não uma só. Estaríamos mais ‘evoluídos’, mas não sei se teríamos tantas tecnologias, prédios modernos” (I.M., Diário de Campo).

É interessante perceber como, em ambas as falas, há algo que corrobora com a impossibilidade de os indígenas terem desenvolvido um futuro moderno e tecnológico em sociedade, bem como a ideia de que falar várias línguas é sinônimo de “evolução”. Eu concordo com a ideia de que muito temos a ganhar ao falar outros idiomas, uma vez que o idioma é carregado de significado para além de uma língua falada, pois também há todos os aspectos culturais que vêm carregados nessa língua.

Porém, especificamente, para essa aluna, conhecendo o discurso da escola, acredito que a ideia de “evolução” venha da falácia capitalista de falar mais de uma língua o torna “um cidadão do mundo”, que no fundo é: se você falar várias línguas, será melhor absorvido em melhores cargos no mercado de trabalho.

Sobre o item 2, uma aluna disse que “Com certeza teria muito mais floresta, porque quando os portugueses chegaram, eles destruíram tudo” (B.A., Diário de Campo). A associação de cuidado com a natureza contrastando com a ideia de destruição do meio ambiente pelos portugueses é algo que se alinha, de uma certa forma, com um imaginário dos povos indígenas como os protetores dos animais, dos rios e das florestas, que sim, é concreto. Como defende Krenak (2022), dentro da cosmologia indígena é inaceitável não pensar no ser humano enquanto natureza, logo, há urgência em entender a necessidade de lutar contra políticas capitalistas de destruição pensando em um futuro em que ajamos mais como nossos antepassados no que diz respeito aos cuidados com a Terra.

As próximas falas, dizem respeito ao item 3 que elenquei anteriormente e que também fazem parte da conversa que ocorreu na aula do dia 27/08/2024, pois diz respeito ao reconhecimento de suas identidades raciais enquanto meninas brancas. As três frases que transcrevo abaixo, do Diário de Campo, dizem respeito ao momento em que começamos a falar sobre traços fenotípicos e como eles seriam diferentes em nossa sociedade, caso não tivesse havido o processo de miscigenação entre europeus, indígenas e africanos.

- a) “acho que nós seríamos menos diversos, porque com a colonização, a gente se abriu pro mundo e, aí, muitas pessoas... Africanos, italianos... moraram aqui” (M.V., Diário de Campo);
- b) “Seríamos mais tons escuros, tipo negros e indígenas” (L.B., Diário de Campo);
- c) “Os cabelos seriam diferentes” (A.C., Diário de Campo).

Há um reconhecimento do que significou, em termos de características fenotípicas, a formação de uma identidade racial brasileira miscigenada, através das relações sexuais interracialis, muitas delas, advindas de situações de estupro no período escravagista brasileiro e que, depois, no século XX, foram incentivadas como

um processo de embranquecimento da população brasileira, como aponta Guimarães (2001). Não aprofundi a questão histórica da miscigenação no Brasil ao conversar com as crianças. A conversa girou em torno de questões que envolviam a aparência das meninas e elas começaram a falar sobre como se viam. Foi quando uma delas disse: “Eu não sou branca, porque eu sou moreninha assim. Quando pego sol, fico mais ainda” (A.M., Diário de Campo, 27/08/2024).

O interessante é que, fenotipicamente, a aluna em questão é identificada como uma pessoa branca aos meus olhos. Ela utilizou o termo “moreninha”, apontando com o dedo indicador para o antebraço e se referiu ao processo de bronzeamento devido à exposição ao sol como algo que legitimaria a identidade racial dela, ao ficar “mais moreninha ainda”.

Essas foram algumas das conversas que aconteceram ao longo dos encontros do RPG, principalmente na etapa final do projeto, pois foi quando de fato jogamos as missões do jogo criado por elas. A turma era convidada a pensar sobre assuntos relacionados às missões vivenciadas no dia e, nesta última etapa, tentei puxar a conversa para as questões que envolviam os privilégios da branquitude (Bento, 2022; Schumann, 2024) e a identidade racial (Almeida, 2019; Silva Junior; Almeida, 2020) a partir das discussões étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à linha final deste jogo-dissertação. Foram muitos os TERRITÓRIOS investigados ao longo dessas páginas. Espero que, enquanto Mestre-Narrador, eu tenha conseguido conduzir a sua leitura pelos caminhos circulares e não-lineares desta pesquisa.

GAME OVER. Não em uma perspectiva de ter sido derrotado no jogo, como o termo é utilizado na maioria dos jogos de videogame, mas sim em sua tradução literal, que é o fim do jogo. Muito embora, para mim, esteja só no início desta pesquisa que investiga possibilidades de abordagens teatrais para discutir questões que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

O projeto teve uma duração de seis meses, com encontros divididos entre o projeto do RPG e as atividades voltadas para o processo de espetáculo de encerramento solicitado pela escola. Revisitando os passos dados ao longo dessas páginas, as duas fases desta pesquisa têm o intuito de enveredar por caminhos que envolvem discussões teóricas, sempre em relação com a prática do ensino do teatro em sala de aula. Na FASE 1, visitamos três TERRITÓRIOS — DESAFIO, JOGO e JOGADOR —, que traçaram um recorte histórico do processo de colonização de África, Américas e Ásia e o início do modelo de mundo colonial-moderno-capitalista e a manutenção desse poder através da colonialidade (Mignolo, 2008b; Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2005). A partir deste ponto, apresentei a construção do mito da raça, que foi utilizado como autorização do grande massacre feito aos povos originários e africanos das colônias dos países europeus e, conseqüentemente, a estruturação das bases que fundamentam o racismo no Brasil (Almeida, 2019; Munanga, 2004). Vimos a questão racial em algumas dimensões histórico-políticas, como a questão do mito da democracia racial e os processos de embranquecimento (Guimarães, 2001; Sales Jr., 2006). Discutimos como o grupo racial branco se beneficiou da colonialidade e do sistema racista estrutural nas dimensões do poder da branquitude e seus pactos tácitos (Bento, 2022; Bento, 2022; Schucman, 2014).

Todos esses temas foram base teórica para a elaboração desse jogo-dissertação, que se utilizou da pesquisa-ação (Tripp, 2005) e que investigou as possibilidades do jogo teatral (Koudela, 2017; Spolin, 2015) em diálogo com o sistema

do *role-playing-game* (RPG). Essa investigação tentou experimentar uma possível abordagem metodológica sobre o ensino do teatro, em que se questionasse a descolonização dos currículos (Gomes, 2012) e se pensasse uma educação antirracista (Ribeiro, 2019) através da educação para as relações étnico-raciais (Carine, 2023).

Esta escrita se preocupou em pensar caminhos possíveis para combater o sistema de intolerância às diferenças no qual vivemos e buscar possibilidades de criação de um novo mundo. Não o Novo Mundo que se constrói em cima da invasão de territórios, da animalização do outro, para assim, escravizá-lo e matá-lo. E também não é o Novo Mundo em que só existe um referencial de saber e uma ideia do que é ser desenvolvido. E muito menos ter o seu trabalho, seu tempo, sua vida monetizados, e, caso não possua esse capital, ter seu acesso à vida negado (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008a; Quijano, 2005; Walsh, 2023). Não, não é o Novo Mundo criado a partir do processo de colonização de África e das Américas. Não é o sistema Moderno/Colonial/Capitalista (Mignolo, 2008b; Maldonado-Torres, 2008; Quijano, 2005) que quero criar; esse já está em andamento. E precisa ser fissurado (Holloway, 2013) para que desmorone e se crie um novo mundo, um mundo ancestral (Krenak, 2022) e decolonizado (Ballestrin, 2013). Um mundo não hierarquizado, com vidas que não são marcadas para morrer pela cor de sua pele (Mbembe, 2018). Um mundo em que se tenha tempo para viver e não só para trabalhar dentro da lógica utilitarista (Krenak, 2020).

Utópico? Talvez. Mas é na projeção de mundos ficcionalizados (Imarisha, 2016) que esse jogo-dissertação caminha na sala de aula. Aproveito-me dos meus lugares de acesso social, por ser parte do grupo racial branco, para fazer minhas pequenas fissuras no sistema (Holloway, 2013) ao experimentar o teatro como jogada. São dezesseis meninas brancas. Ricas. Filhas de juizes, de donos de um dos maiores hospitais particulares de Niterói. Donos de clínicas de serviços de saúde de prestígio nas cidades. Grandes restaurantes. Desembargadores. Policiais. Políticos. São as herdeiras e futuras mantenedoras desse sistema que preciso alcançar e contribuir para a formação cidadã delas para que, quem sabe, elas também possam tentar suas minifissuras no sistema com seus poderes da branquitude. E, ao partilhar esse jogo-dissertação, convoco outras e outros professores brancos, negros, indígenas e

amarelos para que isso seja feito coletivamente. Que sejam muitas salas de aulas, salas de jantar, salas de jogos dos prédios, salas de cinema, salas de teatro e quantas salas forem necessárias para promovermos fissuras (Holloway, 2013) para chegarmos à implosão desse sistema e abriremos terreno para descobrirmos outro mundo.

Ao chegar nesta reta final deste jogo-dissertação como um todo, algumas questões me vêm à cabeça sobre o processo de planejamento do projeto, desenvolvimento e reflexão. Acho que, ao longo do jogo, fiquei em um impasse que solucionei de uma forma, que hoje, talvez fizesse diferente. Levando em consideração a idade das crianças, tentei poupá-las de um aprofundamento nas questões que propunha neste projeto de pesquisa. Achei que talvez elas não tivessem a maturidade necessária para as discussões. Investi um tempo maior na ludicidade da elaboração dos jogos para, no final, ter que correr com a parte das discussões que o jogar o jogo poderia ter proporcionado.

Mesmo assim, ainda acredito que chegamos a alguns pontos de tensionamento interessantes que fazem parte do pensar questões étnico-raciais na educação por meio do ensino do teatro. Tenho interesse em dar continuidade a esta pesquisa, experimentando aprofundar mais diretamente as questões as quais me propus neste projeto e senti que poderia ter ido mais fundo. Seja através de ações como estas e/ou diferentes, acredito na importância de levantar essas discussões e de incentivar que elas aconteçam com mais frequência nos ambientes de ensino de outras disciplinas, através conversas sinceras e francas, nas quais chamamos as crianças à consciência do lugar que elas ocupam socialmente. Acredito que ações de transformações podem promover mudanças consideráveis na sociedade a médio e longo prazo.

Tenho ciência que de trago neste jogo-dissertação uma experiência singularizada, que é única, no sentido de ter acontecido com essas alunas, dentro dos atravessamentos interseccionados neste território específico onde a pesquisa aconteceu. Embora esteja consciente quanto a isso e sabendo que a vivência do ensino do teatro inspirado a partir do sistema de RPG vá variar, em processo e resultados em outros contextos, espero que o material metodológico produzido ao longo do trabalho possa contribuir como mais um dos materiais de consulta para outras e outros professores de teatro que estejam preocupadas nas discussões étnico-raciais em sala de aula. Professores que estejam investigando uma práxis

antirracista a partir da branquitude, ou seja, que estejam se convocando para construir “caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana” (Gomes, 2012, p.105) em suas práticas diárias em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019

BALLESTRIN, L. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013, n. 11, p. 89-117, 2013.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BORGES, T. **Mulheres Brancas, Branquitude e Afeto**: reflexões acerca de performances raciais e afetivas brancas, o sentir crítico e o fazer acadêmico. Orientador: Adriana Nóbrega. Coorientador: Glenda De Melo. Tese (Doutorado em Linguística). PUC, 2022.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *In: Revista Thema*, 2017 | Volume 14 | Nº 1, pgs. 268 a 288

ALVES, L.; MINHO, M.; DINIZ, M.. Gamificação: diálogos com a educação. *In: Gamificação na educação*. FADEL, L. *et. al.* (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.300p.

AMBRÓSIO, M. **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo. Pimenta Cultural, 2023.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs). Introdução. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

BORGES, T. **Modos Queer de pesquisar e a questão racial**: conjugando epistemologias feministas, interseccionalidade e decolonialidade. *Cadernos de Linguagens e Sociedade*. v. 21, p. 435-451, 2020.

BRASIL. **Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839**. Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627122014>. Acesso em 30 de abr. 2025

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em 30 de abr. 2025

BRASIL. **Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911**. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html> . Acesso em 30 de abr. 2025

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm . Acesso em 01 agosto 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm . Acesso em: 01 agosto 2024

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf . Acesso em 14 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm . Acesso em 05 de mai. 2025

CAMPOS, M. SULEar vs NORTEar: **Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**. Série Documenta, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf> Acesso em: 24 mai. 2024

CENPEC. **Bússola Histórica: A Literatura Brasileira No Tempo**, 2015. Disponível em: <https://saberesepraticas.cenpec.org.br/hotsite/especial-mapa-literatura-brasileira/linha-do-tempo.html> . Acesso em: 10 de mai. 2025

COLLINS, P.I.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, W. **Branquitude**: dilema racial brasileiro. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020. PDF. ISBN 978-65-87785-01-1. Disponível em: <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/branquitude-dilema-racial-brasileiro/> . Acesso em: 01 de mai. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Em 2022, intensificação da violência contra povos indígenas refletiu ciclo de violações sistemáticas e ataques a direitos**. Conselho Indigenista Missionário, 26/07/2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/2023/07/relatorioviolencia2022/#> . Acesso em: 01 de mai. 2025.

CRENSHAW, K. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, ano 10, n. 01, 2002, pp. 171-188.

CULTURA NITERÓI. **História de Niterói**. Fundação de Artes de Niterói, 2013. Acesso em: <https://www.culturanageroi.com.br/blog/nictheroy/430>. Acesso em: 17 fev. 2025

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

FERREIRA, T. **O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar**. Portal Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/> . Acesso em: 06 jun. 2024

FGV. **Os povos americanos**. Atlas Histórico do Brasil, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/os-povos-americanos/midias/mapa-do-brasil-mostrando-os-principais-povos-indigenas-epoca-do> . Acesso em: 10 mai. 2025

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66 ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, N. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GUIMARÃES, A. **Democracia racial**: o ideal, o pacto e o mito. Novos Estudos Cebrap, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001239409> . Acesso em: 06 maio 2025.

HOLLOWAY, J. **Fissurar o capitalismo**. São Paulo: Publisher, 2013. Partes I e II

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo. Elefante, 2021.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4383386&forceview=1> . Acesso em: 09 jul. 2024

IMARISHA, W. **Reescrivendo o Futuro**: usando ficção científica para rever a justiça. Tradução: Jota Mombaça. São Paulo: Fundação Bial de São Paulo, 2016.

JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. 3 reimpressão da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. Rev Estud Fem [Internet]. Sep 22(3):935–52. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso em: 09 de mai. 2025

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*. n.80, mar. 2008: p. 71-114

MARASCIULO, M. **6 filmes que mudaram a história da animação**. Revista Galileu, 30/10/2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/10/6-filmes-que-mudaram-historia-da-animacao.html>. Acesso em 05 de mai. 2025

MARTINS, M. **Dramaturgia em jogo**: uma proposta de aprendizagem e criação no teatro. V Congresso da ABRACE, v.9 n.1, 2008 Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcos%20Aurelio%20Bulhoes%20Martins%20-%20Dramaturgia%20em%20jogo%20uma%20proposta%20de%20criacao%20e%20aprendizagem%20do%20teatro.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018

DE MELO, G; SILVA JUNIOR, P.; MARQUES, A.; **Discursos sobre raça**: quando as teorias *queer* nos ajudam a interrogar a norma. *In: Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 21(2), 2020. p. 413-434

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008a

MIGNOLO, W. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v.21, n.53, p.239-252, mai./ago., 2008b

MIGNOLO, W. **Geopolítica do conhecimento e diferença colonial**. *In: Revista Lusófona de Educação*, 48, p.187-224 187, 2020

MORAES, I; MEDEIROS, L. Gênero: você entende o que significa? **Politize!**, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/vamos-falar-sobre-genero/> . Acesso em: 19 jan. 2024

MORAES, L.; NEVES, R.; MAGALHÃES, Á. **O Peer Instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química** *In: Journal of Chemical Engineering and Chemistry*. v.02 n.03 (2016) p. 107–131

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf . Acesso em: 28 ago. 2024.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. *In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004.

MURR, C. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC : UAB, 2020

NASCIMENTO, A. **Teatro Experimental do Negro**: trajetória e reflexões. *In: Estudos Avançados*. v. 18. n.50. São Paulo: 2005, p. 209-224.

PALAVRA CANTADA. **Pindorama**. YouTube, 25/02/2016, 3m39s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZtoNaeqBpw> . Acesso em: 10 de mai. 2025

PEREIRA, R. “Uma pessoa negra foi morta pela polícia a cada 4 horas em 2022, indica boletim”. **CNN**, São Paulo, 16/11/2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/uma-pessoa-negra-foi-morta-pela-policia-a-cada-4-horas-em-2022-indica-boletim/> . Acesso em: 08. jul. 2024

PUPO, M. **Para desembaraçar os fios**. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: QUIJANO, A.. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.117-142.

RODRIGUES, J; COSTA, M.; O Roleplaying Game (RPG) e o ensino da história africana e afro-brasileira p.130-253 *In: FORTE, N. et al. (org.). Na aldeia, na escola, e no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente. E.book*. Fortaleza: EdUECE, 2016. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Ebook-Na-aldeia-na-escola-no-museu.pdf> . Acesso em: 08 jul. 2024

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10, v. 1, jan./jun. 2018

RUFINO, L. **Vence-demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021

- RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019
- SALES JR., R. **Democracia racial**: o não-dito racista. *Tempo Social*, 18(2), p.229-258, 2006.
- DOS SANTOS, R.; SILVA, R. **Racismo científico no Brasil**: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. *Educ. Rev.* [online]. 2018, vol.34, n.68, p.253-268. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53577>. Acesso em: 02 ago. 2024
- SCHMITZ, B. **Observatório 2023 de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil, Grupo Gay da Bahia**. Dossiê Assassinatos LGBTQ+, Grupo Dignidade. Disponível em: <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2024/01/19/2023-de-mortes-violentas-lgbt-no-brasil-ggb/> . Acesso em: 12 ago. 2024
- SCHUCMAN, L. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. *In: Portuguese Literary & Cultural Studies: The Open Veins of the Postcolonial: Afrodescendants and Racisms*, University of Massachusetts Dartmouth, v. 34/35, p. 171-189, 2022.
- SCHUCMAN, L. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana (Versão corrigida). 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>. Acesso em: 10 out. 2024
- SILVA JUNIOR, P. **"Se der mole... eu passo o rodo"**: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. *In: Revista Café com Sociologia*. V.6, n. 1. p. 53-70, jan./abr. 2017.
- SILVA JÚNIOR, P.; LEAL, R.; IVENICKI, A. **Pesquisa-ação multicultural e formação continuada em busca da construção de novos saberes**. *In: Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v.16, no. 45, 2019
- SILVA JUNIOR, P.; DE ALMEIDA, R. Cabelo é como pensamento: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. *In: Revista Exitus*, Santarém - Pará, Vol. 10, p. 01-25, e020073, 2020.
- SOUSA, G. **Em 2022, intensificação da violência contra povos indígenas refletiu ciclo de violações sistemáticas e ataques a direitos**. *Jornal da USP*, São Paulo, 19/02/2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/> Acesso em 01 de mai. 2025
- SOUZA, V. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). *In: Revista Brasileira de História*, v. 42, n. 89, p. 93-115, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLspPHZdSyVtfKjZbRx9qXK/#> . Acesso em: 08 jul. 2024
- TAMANO, L. O pensamento e atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940. *In: Crítica Histórica*. v. 4, n. 8 (2013) Dossiê História, Estado, Relações de Poder e Movimentos Sociais. p. 81-96. Disponível: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/issue/view/218> . Acesso em: 31 jul. 2024

TOTVS. **Metodologias ativas de aprendizagem:** o que são e 13 tipos. TOTVS, 2022. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/> . Acesso em 04 de jan. 2024

WALSH, C. **Agrietar la Uni-versidad.** Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida, compilado por Rene Olvera Salinas, Víctor Torres Leal y Patricia Roitman Genoud. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22-A Querétaro y Lengua de Gato Ediciones, 189 págs., ISBN: 978-607 8696-64-2. 2023 Disponível em: <https://archive.org/details/walsh-c.-agrietar-la-uni-versidad.-reflexiones-interculturales-y-decoloniales-porpara-la-vida/page/n5/mode/2up> . Acesso em 30 de abr. 2025