



## ○ TERRITÓRIO JOGO

Não é sobre perder e nem sobre ganhar, é sobre jogar. Dentro das dimensões que contemplam o jogo em sala de aula, uma das mais desafiantes é a incapacidade emocional de se ver como perdedor dentro do sistema de regras que existem em um determinado jogo. Sempre refleti sobre as dificuldades que nós, seres humanos, temos de aceitar a perda dentro de uma perspectiva não derrotista. Se ampliamos o mundo para um grande tabuleiro de jogo, quem são as figuras que sempre estão perdendo e quem são as figuras que sempre estão ganhando? De quais maneiras o jogo e suas relações, que se dão entre regras e participantes, se aproximam ou se distanciam das relações sociais que são vivenciadas pelas crianças no contexto em que vivem?

O TERRITÓRIO JOGO, caso esteja chegando aqui pela primeira vez, é a seção em que discutiremos um pouco as escolhas de metodologias atreladas ao teatro para serem veículos de tensionamento em sala de aula. Há quatro anos, levo para a sala de aula propostas de atividades ligadas a uma educação para as relações étnico-raciais. Seja em uma perspectiva de mudança de referencial imagético com sua respectiva leitura colonial, na qual as cartas com imagens impressas, como disparadores de cenas de improviso, deixam de ter a princesa loira de olhos azuis, a casa de alvenaria de dois andares e o menino jogando bola como representativos do “quem”, “onde” e “o que?” e passam a ser a rainha Nzinga<sup>1</sup>, as casas de barro de Djenne<sup>2</sup> e uma indígena utilizando o tipiti<sup>3</sup> para extrair o tucupi da mandioca; seja ao escolher contos, lendas e fábulas que não sejam do universo eurocêntrico, já muito conhecido pelas crianças, tanto na literatura, quanto nas produções audiovisuais, e sim de culturas de outras partes do mundo, como do universo asiático, africano e indígena, por exemplo, para fazer a contação de histórias nas dinâmicas de aula,; ou,

---

<sup>1</sup> Rainha Nzinga, também conhecida como Jinga ou Ginga, foi rainha dos reinos de Ndongo e de Matamba, situados na região atual de Angola, no século XVII e uma importante figura na resistência contra a colonização portuguesa em seu território.

<sup>2</sup> Construções de barro situadas em Mali. A Mesquita de Djenne, também conhecida como Jené, é a mais famosa dessas construções.

<sup>3</sup> É uma espécie de espremedor feito de palha trançada. Tecnologia indígena, o tipiti é muito utilizado para escorrer e secar raízes, como o tucupi, líquido extraído da mandioca.

ainda, ao escolher músicas de línguas árabe, iorubá, tupi ou mandarim, por exemplo, para usar como aquecimento do início das aulas. Mudar a nossa prática diária possibilita uma mudança de olhar e uma abertura de escuta para culturas outras, não sob uma perspectiva colonizadora, como “diferentes” da minha que é a “normal”, a “certa”, mas sim sob uma perspectiva decolonial de novas narrativas, tão importantes como a minha, brasileira e ocidental.

Essas mudanças nas minhas práticas em sala de aula como professor aconteceram quando comecei a me questionar sobre a maneira como eu dava aulas de teatro. E esse pensamento sobre questões étnico-raciais nas aulas de teatro faz parte de um processo que sigo constantemente investigando, seja em ações pequenas, como a apresentação de outros referenciais culturais não eurocêntricos a partir de imagens em cartas em um jogo de improviso, seja em projetos maiores, como a elaboração do próprio jogo de RPG. Esses movimentos começaram quando identifiquei a necessidade de conversar sobre identidade racial, consciência de classe e opressões de gênero em sala de aula.

Ao longo desses anos como professor dessa escola na qual estou ainda hoje, perguntas como “por que só tem meninas no teatro?”, “Você vem pra escola de ônibus? Eu nunca peguei ônibus, minha mãe diz que é muito perigoso” e “Não sabia que tinha princesa na África” foram feitas por crianças que não tinham consciência de classe para entender o que significava o poder que o dinheiro dava a certas pessoas — elas — e a outras não. Aos papéis de gêneros que a sociedade institui e oprime na performance social e que, por conta dessas opressões, restam aos meninos optarem por futebol e não por dança ou teatro, pois são atividades “de menina”. Ou ainda ao fato do único referencial de representatividade racial em princesas de conto de fadas, durante muitos anos, foi o do grupo racial branco. O primeiro filme de animação colorido e com uma duração de longa metragem foi o Branca de Neve e os Sete Anões, da Disney, lançado em 1937<sup>4</sup>. A primeira princesa foi branca. Como a neve. Mesmo depois de oitenta e oito anos, são pouquíssimas as princesas não brancas. Foi a partir dessas percepções minhas, enquanto professor de teatro, partilhadas com colegas de profissão e amigos, e em trocas com as alunas e alunos que tive ao longo

---

<sup>4</sup> Segundo a revista Galileu, na matéria “6 filmes que mudaram a história da animação”. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/10/6-filmes-que-mudaram-historia-da-animacao.html> . Acesso em 05 de mai. 2025

desses anos que senti a necessidade de pesquisar a minha prática. Para este jogo-dissertação, decidi ter a pesquisa-ação (Tripp, 2005) como metodologia de pesquisa, que é instrumento de pesquisa acadêmica que segue

um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 445-446).

Foi a partir da ideia de possibilitar a descoberta de novos fazeres no ensino do teatro, que decidi trazer a pesquisa-ação, em diálogo com as metodologias do jogo teatral (Koudela, 2017; Spolin, 2015) junto com o RPG (Del Debbio, 2004; Rodrigues e Costa, 2016). Na FASE 2, irei me aprofundar no jogo teatral e na pesquisa-ação, em diálogo com o jogo de RPG criado com as alunas, por meio das teorizações em relação à prática. A esta seção, chamada TERRITÓRIO JOGO, destinei o espaço de discussão do grande jogo, para um professor, que é a sala de aula. E, por isso, farei um levantamento das principais leis da educação básica brasileira, para se pensar um currículo em que seja possível discutir relações étnico-raciais.

Como citado na introdução deste jogo-dissertação, cada um dos territórios foi identificado com um símbolo que faz referência ao console de um videogame. Antes de dar prosseguimento nas discussões que serão levantadas neste novo terreno, referente ao grande mapa desta pesquisa, irei apresentar os motivos da escolha desta simbologia.

De antemão, já sabia que não gostaria de apresentar uma trajetória de leitura conduzida por mim. Embora seja eu que escreva este trabalho, acredito que a leitura deva encontrar seus próprios caminhos de descobertas, pois foi assim que eu, enquanto aluno e pesquisador, trilhei meu percurso acadêmico. Entrei em contato com a ideia da produtividade de uma sociedade a partir do capitalismo, sem entender o que seria este capitalismo; apenas sabia que estava cansado de estar vivendo<sup>5</sup>. Do capitalismo, entrei em contato com a ideia de racismo (Ribeiro, 2019), para depois

---

<sup>5</sup> Em 2018, durante o curso de graduação em teatro na Faculdade Cal de Artes Cênicas, tive a oportunidade de ler o texto "Sociedade do Cansaço" do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han. Foi a partir deste texto que comecei a me questionar sobre a minha alienação em relação ao mundo no qual eu vivia.

conhecer epistemologias do Sul (Santos, 2019), as quais não trato diretamente neste jogo-dissertação, mas sobre as quais ainda tenho interesse em aprofundar meus estudos em uma outra oportunidade. Só então me deparo com o conceito de colonialidade e decolonialidade com alguns dos autores e autoras do movimento M/C (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008a e 2008b; Walsh, 2023).

Foram e ainda estão sendo caminhos sem um percurso retilíneo, pois acredito que nada no que diz respeito à construção do conhecimento se faz de forma cronológica. Começo de um ponto, para avançar para outro, que apresenta uma informação nova, a qual me faz voltar para o início e reiniciar de novo, saltando para frente, voltando para trás, girando no mesmo ponto. Assim, sigo nessa construção de conhecimento que, acredito, seguirá em transformação.

Dentro dessa proposta de não propor uma leitura que siga uma ordem específica, decidi dividir meu trabalho em partes, seguindo a ideia que o próprio jogo do RPG propõe e que será esmiuçada a seguir. Porém, de forma sucinta, quis apresentar uma introdução como narração que abre o mapa deste jogo-dissertação e deixar a quem lê a decisão de quais territórios visitará primeiro. A partir desta decisão, fiz questionamentos quanto a maneira em que eu poderia sinalizar o conteúdo no sumário e ao longo do texto, para fugir da lógica numérica e encontrar novas possibilidades. Com isso, cheguei à decisão dos símbolos do controle de videogame.

Para quem não conhece ou não tem afinidade com os elementos que compõem o videogame, o console possui um controle, que pode ou não ter fio, e que serve para comandar as ações dos personagens dos jogos. Esse controle já teve vários formatos, porém, foi com o *Playstation*<sup>6</sup> que os símbolos do quadrado, bola e triângulo se popularizaram, além da letra xis — esta última, porém, não está sendo utilizada dentro desse jogo-dissertação. Dentro do jogo, cada um dos símbolos é responsável por ações específicas que os personagens desempenham e que, a depender do jogo que está sendo jogado, podem ser combinados para acionar novas ações “especiais”. No que nos interessa dentro desta escrita, a escolha feita pelos símbolos em cada um dos territórios teve a ver com o que estas figuras geométricas representam para o meu

---

<sup>6</sup> Foi o primeiro console criado pela Sony em 1994, trinta anos atrás, no Japão e lançado em 1995 nos Estados Unidos.

imaginário em relação aos assuntos tratados em cada um deles. Significados estes que compartilho no parágrafo a seguir.

O símbolo  $\triangle$  representa a ideia de tríade. Três pontos que servem de base, pilares que sustentam algo. Escolhi este símbolo para o TERRITÓRIO DESAFIO, pois identifiquei que foi a partir do processo de colonização, que inaugura o sistema moderno-colonial-capitalista (Mignolo, 2008b), que se formou a base da criação de raça, do racismo e da branquitude, assuntos principais que discuto neste trabalho. Já o símbolo  $\square$  representa uma ideia relacionada a algo fechado, a uma caixa com a qual decido representar o TERRITÓRIO JOGADOR, em que trato das questões raciais. Em razão da ideia das pequenas caixas em que seres humanos foram colocados para serem dominados, rechaçados: o selvagem, o preto, a mulher, o gay, a gorda, o deficiente e tantas outras classificações limitadoras sobre o outro. No entanto, como toda caixa, armário ou gaveta fechados, elas também podem ser abertas. E por último, ou primeiro, ou no meio dos TERRITÓRIOS apresentados, a depender da ordem que você escolheu para ler, o  $\circ$  representa o TERRITÓRIO JOGO. A ideia da circularidade, do não saber onde começa, onde termina algo; do movimento, do giro, da ação que o círculo propõe e que fez com que este símbolo fosse atrelado ao jogo, que tratarei a seguir.

Como as ações em sala de aula precisam partir de uma necessidade de transformar as estruturas desta sociedade racista, machista, heteronormativa, patriarcal e cristã, precisamos repensar as bases que estruturam nossa sociedade ( $\triangle$ ), para questionar e reconstruir os modelos discriminatórios consolidados ( $\square$ ) e, assim, propor as mudanças ( $\circ$ ) em busca de uma equidade social. E, nas combinações especiais que fazemos com cada um desses comandos, na combinação dessas ações, podemos fissurar (Holloway, 2018) e transgredir essa estrutura moderna-colonial-racista criada a partir do processo de colonização.

## O RPG ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA

Ao longo desses anos como professor de teatro, tenho percebido que há algo quase mágico no que o jogo em sala de aula proporciona no que diz respeito à interação entre indivíduos. Ao se jogar, o tempo e o espaço se deslocam de um lugar do tempo concreto para o tempo lúdico. Dentro desse deslocamento, dessa suspensão da realidade pela ludicidade, ficam mais propícias as relações entre indivíduos pelas suas similaridades do que pelas suas diferenças. Quem tem mais dinheiro, qual tom de pele, gênero e sexualidade passam a ser, momentaneamente, algo colocado de lado em prol do jogar. Dadas as regras do jogo, o que mais se preza é o brincar, desde que em comum acordo com todo o grupo, pois

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É um elemento a esta acrescentado, que a recobre como um ornamento ou uma roupagem. [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade (Huizinga, 2019, p.9-10).

Ao pensar na dimensão em que, para jogar voluntariamente, você tem que escolher, a questão passa a ser: de que forma engajar os estudantes em sala de aula voluntariamente? Acima, Huizinga (2019) traz uma perspectiva sobre a ideia do engajamento voluntário. Despido de sua liberdade, segundo o autor, o jogo torna-se algo forçado, uma imitação do que seria de fato o jogar. Este jogo-dissertação trata de uma análise e discussão sobre as observações e apontamentos feitos acerca de uma experiência com o teatro e o *Role-Playing-Game* (RPG) (Rocha;Costa, 2016), que será explicado mais à frente nesta seção. Esse jogo foi feito por um grupo de meninas brancas, de classe média alta, que estudam em uma escola de elite na zona sul de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Logo, ao pensar sobre, não posso deixar de levar em consideração que esta análise é também, e principalmente, sobre as dinâmicas que acontecem dentro do grupo racial branco, operando nas dimensões de poder da branquitude.

Cada aventura/campanha criada com sua narrativa e suas missões (Rocha;Costa, 2016) parte de crianças inseridas no sistema moderno-colonial-capitalista (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2008b). Crianças que já fizeram mais

de uma viagem internacional, algumas falam mais de uma língua, não enfrentam dilemas que envolvem dinheiro, moradia ou quaisquer tipos de necessidades que a falta do dinheiro traria. Não existe falta de dinheiro ou de acessos sociais. São frutos do sistema de poder da branquitude (Bento, 2022; Borges, 2022; Schucman, 2014) e seguem protegidas pelos pactos (Bento, 2022) feitos pelos seus antepassados brancos e que as mantêm protegidas dentro desse sistema de poder. Como pensar, então, o engajamento voluntário, a partir dessa perspectiva?

Os movimentos necessários para que eu, professor branco de uma instituição particular, com esse grupo de alunas brancas, neste território e contexto específicos seriam os mesmos que uma professora ou professor em uma escola com alunas e alunos em vulnerabilidade social? Em instituições com altas taxas de evasão, pois esses alunos precisam ajudar financeiramente os responsáveis com seu próprio trabalho? Acredito que não. Sim, as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, mas o brincar não é o mesmo para todas as crianças, assim como nem todas elas têm, de fato, o direito ao brincar. Esse brincar voluntário que trago neste jogo-dissertação, no qual dialogo com Huizinga (2019), é muito específico: é um brincar voluntário do grupo racial branco, protegido pelas fortalezas da branquitude. Foi dentro dessa consciência que comecei a me questionar sobre como adentrar essa fortaleza para trazer os questionamentos que pensariam a raça branca e seus privilégios com as alunas. E, para fazer isso, eu sabia que necessitava do jogo engajado.

A partir desses questionamentos, começo a tentar estratégias que possibilitem discutirmos temas ligados às discussões étnico-raciais, mas em um contexto não expositivo e tradicional, somente. É no jogo que descubro as melhores jogadas dessa partida e, para essa escrita de jogo-dissertação, usei como propulsor o modelo de jogo chamado *role-playing game*, popularmente chamado de RPG, que em tradução livre poderia significar “jogo de interpretação de papéis”. O RPG é um jogo que tem uma situação-problema em que as participantes e os participantes têm que solucionar desafios através de escolhas que dão o rumo da história. Podemos dividi-lo em

duas partes principais: o sistema e a ambientação. Como em todo jogo de estratégia, existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não, e é disso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no conjunto de regras que norteia a sessão de jogo. Já a ambientação é o cenário onde a aventura irá ocorrer. Normalmente, cada sistema trás sua

própria ambientação, sendo muito raro que um grupo escolha os dois separadamente (Rocha;Costa, 2016, p. 238).

Ou seja, toda partida de RPG, ou sessão, como é chamada no jogo, tem uma ambientação, ou seja, uma narrativa que dá o cenário em que os personagens do jogo estarão. Toda sessão pode ser composta de várias missões, também conhecidas como fases, que são novos desafios que têm que ser solucionados para se chegar à fase final, que é a questão principal daquela partida. Dentro deste sistema do RPG, cada jogador tem uma habilidade, o que faz com que o grupo sempre trabalhe coletivamente, uma vez que cada desafio necessita de uma aptidão específica, tornando cada integrante essencial para atingir o objetivo final.

Dentro do jogo que foi elaborado e criado, cuja estrutura completa apresentarei na FASE 2, as alunas, divididas em quatro grupos, criaram quatro aventuras/campanhas que tinham a narrativa da invasão dos portugueses à Pindorama. Enquanto missão principal, todos os grupos voltaram no tempo e tinham que descobrir maneiras de voltar para casa. Porém, todos os grupos tinham o poder de transformar a história do “descobrimento do Brasil”, como ensinado nas escolas. Eles deveriam propor mudanças que teriam impactado na construção da história do Brasil, poupado milhares de vidas e evitado a destruição e exploração de terras e recursos naturais. Para se criar essa narrativa, a aventura/campanha, bem como suas missões, os jogadores dependem do sistema em que o jogo do RPG estará inserido.

A turma, enquanto participantes da sessão, eram os jogadores comuns, que escolheram e criaram seus próprios personagens —no caso do nosso jogo, cujos detalhes trarei na FASE 2, elas também tiveram que desenvolver personagens que possuíam um símbolo e até duas habilidades e/ou poderes. A ideia de criarem um símbolo foi repensar a sigla RPG, referente a uma palavra escrita em inglês, para criar uma nova sigla que desse um novo nome a este jogo que criamos, que tinha que ser em português.

Além dos jogadores comuns, também existem outras duas funções: a de mestre e os *Non-Players-Characters* (NPCs), mais um termo específico do RPG que significa: personagens que não tem jogadores e que são interpretados pelo mestre. São eles que guiam os personagens principais a caminho da situação-problema de cada fase até chegarem à fase final. Neste jogo-dissertação, eu assumo a posição do

personagem mestre, o jogador-narrador, aquele que é responsável por conduzir toda a sessão do RPG que será jogada.

É o Jogador [-narrador] que ficará responsável pelas regras do jogo. É uma espécie de diretor ou coordenador do jogo. Cabe a ele controlar os outros personagens que não são controlados pelos jogadores [...] e criar e executar as aventuras. Muito do sucesso ou fracasso de uma Aventura depende dele. Durante uma partida, é o mestre quem irá propor um problema ou um mistério que os Jogadores irão resolver (Del Debbio, 2004, p.6.).

O sistema de regras no qual o jogo está inserido pode variar. Como eu estava mais preocupado em ter o jogo do RPG em função do jogo teatral, usá-lo como outro suporte de provocação das conversas étnico-raciais em sala de aula, não me preocupei em situar a criação da turma dentro de um dos sistemas rígidos de RPG (Rocha; Costa, 2016). Para o jogo que criamos, era mais importante o engajamento do jogar em si que o RPG instiga do que a criação de um jogo de RPG dentro de um sistema rígido específico. Então, trouxe somente a estrutura e regras mais gerais, as quais a turma teria que seguir ao longo das aventuras/campanhas. Em suma, as regras que estabeleci no nosso jogo foram:

- 1) cada grupo criaria uma campanha/aventura com até três missões;
- 2) todos os grupos voltariam à Pindorama da pré-colonização portuguesa e precisavam encontrar um meio de retornar para casa;
- 3) cada jogadora possuía até duas habilidades, que poderiam ser físicas, como correr, saltar ou ter muita força, ou lúdicas, como manipular os elementos da natureza ou voar, por exemplo. Cada uma delas também tinha que criar um nome para o jogo com uma sigla que substituiria a sigla RPG;
- 4) nessa volta ao tempo, a história da colonização do Brasil poderia ser reescrita, caso elas quisessem e assim o fizessem;
- 5) toda aventura/campanha traria um questionamento feito ou pelo Mestre ou por um NPC, que as fariam ter que tomar uma decisão que traria consequências para elas. Esta foi a última regra que usei para disparar tensionamentos acerca de raça, branquitude e privilégios.

Uma vez que a ambientação, os personagens e todo o sistema de regras são criados e entendidos por seus jogadores, somente depois dessa etapa é que o jogo pode começar. Apresentar para você, leitor-jogador e leitora-jogadora, o que constitui

o nosso jogo é possibilitar que criemos um mesmo vocabulário quanto às estratégias usadas para essa investigação. Na próxima fase, a FASE 2, trarei o que foi desenvolvido junto com a turma de alunas que, a partir do conhecimento do que seria o RPG, criou o nosso próprio sistema e ambientação.

Esse jogo-dissertação tem o intuito de investigar possíveis metodologias do ensino do teatro para perceber a sua potência como aliado na discussão das relações étnico-raciais, a partir da branquitude, no combate ao racismo através de ações antirracistas. Ou seja, é uma pesquisa que se propõe a pensar em uma contribuição para o resgate histórico de toda uma cultura assolada e dizimada pelo processo de colonização. Para isso, trouxe para o ensino do teatro o RPG como uma estratégia de gamificação, uma das metodologias ativas. E, a partir deste momento, trago alguns conceitos que envolvem abordagens metodológicas para a sala de aula.

As metodologias ativas se ocupam de possibilitar ambientes de aprendizagem que apresentem problemas e desafios que estimulem as alunas a buscarem formas autônomas de aprender. A estudante passa a estar no centro do processo de aprendizagem, de forma ativa na construção do seu conhecimento. E aqui, novamente, é importante lembrar que, ao pensar nessa estudante, não estou pensando sobre qualquer estudante. Essa pesquisa trata das discussões étnico-raciais que acontecem com um grupo de meninas brancas, que são beneficiadas pela branquitude. Então, ao lembrar disso, é importante frisar que essas metodologias ativas, assim como seus resultados no ensino/aprendizagem, também estão atravessadas por questões raciais, de classe e de gênero, ao passo que estimo a busca do protagonismo de uma menina branca e rica sobre seu processo de aprendizagem. Uma menina que está inserida no sistema de poder da branquitude. Uma menina que vai crescer e que pode ter a consciência racial e de seu lugar enquanto mulher branca, da proteção do sistema e manutenção dos privilégios construída ao longo do seu crescimento ou não.

Por isso, a importância que acredito que esse jogo-dissertação tem ao estimular práticas para nós, professoras e professores, é pensarmos na importância de se discutir raça com o próprio grupo racial branco; é despertar, tensionar e problematizar os diversos protagonismos que essas alunas já têm socialmente. É compreender que as metodologias ativas podem estimular um lugar centralizado em uma aprendizagem que seja crítica, reflexiva, comunitária (hooks, 2021) e antirracista

(Ribeiro, 2019). Porque o inverso disso é um protagonismo branco, racista, homofóbico, machista e individualista, que o sistema de ensino tradicional já instituiu dentro da modernidade/colonialidade e que é muito perigoso se não for questionado. E, para além dos questionamentos somente, é preciso pensar em ações de transformação, principalmente, para quem já detém esse poder: a branquitude. Que sejam movimentos sempre de enfrentamento e de transformação, não de manutenção do poder.

Dito isso, a metodologia ativa é uma proposta que se opõe à educação formal, que está dentro de uma perspectiva de ensino tradicional, centrada no racionalismo e que não inclui, na grande maioria das vezes, as subjetividades que envolvem os processos distintos de aprendizados dos estudantes. Subjetividades estas em que os atravessamentos raciais, de classe e de gênero influenciam e afetam os processos de aprendizagem. E dentro dessa perspectiva, a partir da mudança de olhar sobre essa estudante, não mais passiva, mas agora ativa dentro do seu processo de aprendizagem, também se faz necessário mudar esse olhar para as possibilidades da sala de aula, promovendo uma

(re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p.285)

A figura detentora do conhecimento a ser transmitido deixa de existir. O professor passa a ser um mediador do processo de aprendizagem em sala de aula, que também passa por um processo de mutação, no qual as cadeiras dispostas em fileiras de frente para um quadro deixam de ser a única possibilidade de ensino e aprendizagem. A sala de aula passa a ser o quintal, a quadra, a observação do céu, a investigação do quarteirão, as regras de um jogo. É nessa desconstrução da rigidez de métodos de ensinamentos tradicionais que as metodologias ativas buscam acompanhar esta nova estudante situada em seu tempo, buscando envolvê-la

em atividades diferenciadas, isto é, que envolvem vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas. Mais precisamente quer tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador, e isso dependerá dos objetivos que o professor quer alcançar e as estratégias adotadas para consegui-los (Dumont; Carvalho; Neves, 2016, p.111)

A gamificação foi a estratégia para proporcionar uma aprendizagem ativa e engajada por parte das estudantes. Os jogos estão presentes na vida das crianças da faixa etária a qual a pesquisa investiga, principalmente quando os jogos são jogados dentro de dispositivos digitais. Embora também existam RPGs para serem jogados de formas virtuais, optei por pensar neles dentro de um contexto teatral, ou seja, partindo da ideia de narrativa, personagens, conflitos e cenário que o jogo proporciona. Nesse sentido, a gamificação, enquanto metodologia ativa, se mostrou uma ótima aliada, pois ela utiliza da lógica dos *games* em contextos *non games*,

criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Alves; Minho; Diniz, 2014, p.74)

Dentro do contexto de mundo que estamos inseridos, temos que nos colocar em transformação e pensar em novas possibilidades para o ensino. Não podemos seguir os mesmos moldes de ensino criados para controlar, emburrecer e nos transformar em sujeitos não críticos, em mão de obra para alimentar o sistema moderno-capitalista-colonial em que vivemos<sup>7</sup>. E vou além: é necessário reconhecer em quais desses moldes estamos; em qual sala de aula estamos inseridos e quem estamos formando enquanto futuros cidadãos. Tenho ciência de que os sujeitos que a minha sala de aula entregará para o mercado enquanto mão de obra serão as grandes novas empreendedoras, influentes políticos e CEOs das grandes empresas nacionais e internacionais.

Não falo de qualquer alimento para o sistema, falo daquelas que virão a alimentar o sistema pela perspectiva do poder pelo grupo racial branco. Sei que a mão de obra em cuja formação estou contribuindo não é a mesma de uma escola pública de periferia. Ambas estão alocadas no mesmo sistema racista, porém — e aqui há um exemplo de como o racismo age nas instituições —, às alunas brancas da escola particular em que dou aula estão guardadas as melhores vagas, com os melhores salários e todas as oportunidades e acessos sociais que a branquitude segue abrindo.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão do sistema-mundo citado neste território, ler o TERRITÓRIO DESAFIO.

Às alunas negras periféricas estão guardados os subempregos, a exploração da mão de obra, baixos salários e impossibilidade de ascensão social (Almeida, 2019).

É preciso assumir uma postura combativa a este modelo de mundo que determina quem vive e quem morre, quem está autorizado a ser exterminado pelo Estado (Mbembe, 2018). Dentro dessa perspectiva de urgência, entendo que o racismo em nossa sociedade é estrutural, está no imaginário e nas práticas sociais das pessoas. Está também nas instituições, como a família e a escola. Entendo e sei da importância de enfrentamentos que envolvam políticas públicas, educacionais, de formação cidadã. Repensar acúmulo de renda, o mercado de trabalho e tantas esferas em que o racismo opera.

Dentro disso, sei que a educação não pode ser vista como a única salvadora e solução para o racismo (Almeida, 2019), porque sozinha ela não dá conta de resolver toda a estrutura. Porém, nós, professoras e professores, estamos inseridos na escola e nela temos a vantagem de pensar um projeto de educação de enfrentamento ao racismo. Um projeto de ensino para se combater esse sistema e os genocídios autorizados, simbólicos e concretos, através da educação para as relações étnico-raciais, independentemente das disciplinas as quais, nós, professoras e professores, lecionamos. Convocar as alunas e alunos a questionarem os lugares que ocupam na sociedade e quais consequências se desdobram a partir de suas ações.

## O CURRÍCULO DE ARTE E AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Quando penso sobre currículo de Arte, acredito ser importante fazer alguns apontamentos referentes às legislações que regem o ensino básico brasileiro. Assim, a leitora-jogadora e o leitor-jogador poderão ter um breve panorama do contexto sobre quando as quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) passam a ter autonomia dentro do currículo escolar. Até 1996, a legislação que regia os currículos era a Lei 5.692/1971, na qual toda a educação básica era dividida em 1º grau, sendo o que hoje entendemos como ensino fundamental 1 e 2. O ensino médio era o que a lei determinava como 2º grau. Em seu primeiro artigo, a lei apontava o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus como sendo “proporcionar ao educando

a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

A partir deste primeiro artigo da lei, fica evidente que a ideia de se formar o alunado em sua potencialidade era concebida por meio de uma necessidade de qualificar a trabalhadora e o trabalhador para o mercado e para a vida cidadã, para terem ciência de seus direitos e deveres. Dentro deste contexto, as disciplinas que compunham o que se nomeava como currículo pleno estavam organizadas em duas partes: uma para a educação geral, pensada para o 1º grau, e outra para uma formação especial, voltada para o 2º grau. Esta última era pensada para uma qualificação de trabalhadoras e trabalhadores. Assim, eram identificadas habilidades e aptidões específicas e as alunas e os alunos passavam a ter uma educação especial, voltada para o seu desenvolvimento, o que, conseqüentemente, contribuiria para um trabalho de maior qualidade técnica e maior produtividade para o mercado de trabalho.

A parte do currículo pleno que pensava uma formação especial já era um desdobramento de um processo de “triagem” feito com as alunas e com os alunos, que se iniciava no 1º grau e tinha “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (Brasil, 1971). Uma vez sondada, esta parte especial do currículo possibilitava que essas habilidades e aptidões específicas fossem desenvolvidas a partir de um currículo que pensava a “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (Brasil, 1971). Uma das disciplinas que fazia parte do processo de desenvolvimento dessas capacidades específicas dos alunos era a Educação Artística, nome dado para o que hoje temos como Arte. Isso era feito, porém, dentro de uma perspectiva utilitarista dos saberes das linguagens artísticas das artes plásticas, música e artes cênicas. Assim, a disciplina privilegiava o que era demandado pelo mercado e pela sociedade capitalista.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/1996, que a ideia de uma Educação Artística em função de uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho foi rompida. A partir deste momento, a preocupação deixa de ser o aprender a fazer e passa a ser o aprender a refletir, de maneira crítica, por meio do ensino da arte. A LDB é a primeira lei que reconhece a

arte como um campo de saberes dentro da educação básica e determina que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996).

Porém, somente vinte anos depois é que surge a Lei nº 13.278/2016, que vai complementar a lei vigente e instituir que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (Brasil, 2016). Ou seja, cada uma das linguagens artísticas passa a ganhar autonomia e entendimento de suas especificidades enquanto campo de conhecimento. Com isso, o teatro passa a ser uma das linguagens que compõem o currículo de ensino brasileiro. A LDB é um grande marco para as artes, pois reconhece a importância de uma educação por meio da arte para nossos alunos e alunas, tirando a disciplina de um contexto de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, com o aprendizado de habilidades manuais para ofícios, junto ao ler, escrever e conhecimentos matemáticos.

Outro documento que se faz necessário citar neste jogo-dissertação é a Base Nacional Comum Curricular<sup>8</sup> (BNCC). A LDB já previa em seu texto a necessidade de se criar uma base comum curricular de aprendizagens essenciais para a educação básica de ensino. Após alguns encontros e audiências públicas regionais, que tiveram fim em 2017 e foram organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, o texto da BNCC foi aprovado. Em sua versão final, o documento se apresenta como um conjunto “de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018). Dividida em etapas da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a BNCC propõe que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.8).

---

<sup>8</sup> Existe uma discussão grande que envolve a BNCC, suas fragilidades e se de fato cabe a todas as realidades de ensino, como também, se ela deve ser pensada como uma normativa ou se deve ter força de lei. Como as questões que envolvem o documento são diversas e complexas e como a turma que faz parte desta pesquisa é de uma atividade extraclasse, apenas tratarei sobre o que o documento aponta para o ensino do teatro na escola, pois é o que interessa a esse jogo-dissertação.

A etapa do ensino fundamental<sup>9</sup> é dividida em cinco áreas, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências sociais e ensino religioso. Cada uma dessas áreas possui componentes curriculares. O componente Arte faz parte da área de linguagens, sobre o qual seguirei tratando. O componente curricular que engloba as linguagens artísticas possui competências específicas que evidenciam de que forma as dez competências gerais das artes se expressam especificamente em um componente curricular. As competências são entendidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

Conforme o documento sinaliza, é importante ter o entendimento de que a BNCC, ao apresentar essas competências, propõe que elas se inter-relacionem, com possíveis desdobramentos para se pensar numa articulação “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p.9).

Uma vez apresentada a estrutura básica da BNCC, quero trazer para o conhecimento da leitora-jogadora e do leitor-jogador o que o documento apresenta como função do ensino de arte na escola para que possamos comparar a transformação que acontece a partir da LDB. Se antes, com a Lei 5.692/1971, a Educação Artística se preocupava em desenvolver habilidades e aptidões das alunas e alunos para o mercado de trabalho, agora a Arte e suas linguagens

articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2018).

---

<sup>9</sup> Embora saiba que a BNCC também tem a etapa do Ensino Médio, que passou por uma reestruturação a partir da implementação da Lei nº 14.945/2024, a Política Nacional de Ensino Médio, e que, dentro do sistema moderno-colonial-capitalista, essa reestruturação e a criação do Novo Ensino Médio favorecem o grupo racial branco, pois aumenta o abismo de acessos sociais em relação aos alunos e alunas que se formam em escolas públicas e particulares; mesmo sabendo de todos esses atravessamentos, não irei me aprofundar nessa questão nesta dissertação, pois tratarei exclusivamente da etapa do Ensino Fundamental, no qual o grupo de alunas que fazem parte da pesquisa estão incluídas.

Arte passa a ser entendida como um saber essencial para a formação crítica, expressiva, criativa, reflexiva, sensível e aberta para o mundo, não mais como “mera aquisição de códigos e técnicas” (Brasil, 2018) para a formação como qualificação de um trabalhador, mas sim para “alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social” (Brasil, 2018) de um ser humano sensível. Quando o documento trata especificamente sobre o teatro, ele o define enquanto uma linguagem que

instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Brasil, 2018).

Acredito que é por meio deste jogo da criação ficcional, de nossas ficções visionárias (Imarisha, 2016) em sala de aula, da imaginação de espaços e de tempos que nós, enquanto sujeitos, podemos estar juntas e juntos pensando o enfrentamento desse cenário perverso do jogo da vida que estamos inseridos, esta estrutura alicerçada no ódio e na morte de pessoas colocadas à margem em nossa sociedade. É pensar em currículos que rompam com uma prática conteudista, produtivista e tecnicista. Quando Gomes (2012) trata da importância da descolonização dos currículos para que se comece a pensar a educação étnico-racial em sala de aula, ela está convocando que assumamos o compromisso de educar cidadãos e cidadãs para uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Falar sobre educação étnico-racial é falar sobre a construção da brasileira e do brasileiro, sobre o genocídio que aconteceu e segue acontecendo em nosso país contra pessoas pretas e indígenas, sobre o roubo de nossas terras, de nossas riquezas. E é neste contexto que penso em outras duas outras leis que surgem como complemento da LDB e que se fazem extremamente necessárias ao se pensar uma educação étnica e racial no Brasil: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Porém, sei também que as leis em si não se bastam. É necessário que as escolas se estruturam para pensá-las em diálogo com todas as disciplinas e projetos escolares. Acredito que as legislações não são suficientes se nós não nos mobilizarmos para que elas aconteçam dentro da escola. Temos que entender que o

o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p.106).

Trago para o conhecimento da leitora-jogadora e leitor-jogador os parágrafos que dizem respeito, especificamente, ao estudo da história e cultura de povos africanos e indígenas que as leis de 2003 e 2008 trouxeram em complemento à 9.394/1996. O quarto parágrafo, do artigo 26, do capítulo II, diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Brasil, 1996). Já no artigo 26-A, se redige o último texto referente à modificação feita pela lei 11.645/2008, que diz que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (Brasil, 1996)

É em diálogo com a BNCC que se constroem os currículos escolares e propostas pedagógicas de instituições privadas ou públicas de ensino. Com isso, penso que seja importante destacar a relação da base comum e da construção dos currículos que o próprio documento sinaliza. Em seu conteúdo, a normativa coloca que é necessário que se definam, sim, aprendizagens essenciais, porém, sem o intuito de se determinar conteúdos mínimos a serem seguidos. Com isso, viabiliza-se uma construção curricular diversa, “contextualizado pela realidade local, social e individual

da escola e do seu alunado” (Brasil, 2018, p.11). Como dito anteriormente, a BNCC é um documento extenso e não cabe neste jogo-dissertação esmiuçar a maneira como o documento se divide. O que trago para dialogar com a prática desenvolvida por esse jogo-dissertação<sup>10</sup>, a LDB e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, diz respeito, especificamente, a uma das competências Arte, em que a primeira sinaliza a importância de

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Brasil, 2018, p.198).

Penso que novos passos são sempre importantes de serem dados, uma vez que é necessário seguir com os processos de reflexão crítica sobre nossa realidade para que haja transformações sociais, as quais a educação étnico-racial se propõe a fazer dentro da escola. Ao refletir sobre currículos e algumas das legislações que regulamentam a educação brasileira, penso que estou tratando de materiais palpáveis de fundamentação de uma nova estrutura social que não seja somente a racista, machista, capitalista, patriarcal, LGBTQIAPN+fóbica e cristã. Pensar currículos e criar leis são ações combativas, que buscam construir as estruturas de um mundo no qual o respeito e a equidade estejam em consonância com os princípios de cidadania.

Ao lembrar meu percurso acadêmico como aluno, não me lembro de ter estudado na escola, até o ensino médio, as história e cultura afro-brasileira e indígena para além de: os negros eram escravos e os indígenas viviam no Xingu. Tanto às cosmologias indígenas, quanto à ancestralidade africana, era reservado o lugar de algo no passado, sempre em função da colonização de países europeus no Brasil. Enquanto professor, no chão da escola, ministrando aulas de teatro, dentro do campo das artes, e não posso me permitir o absurdo de dar continuidade a essa invisibilização da história do que me constitui enquanto brasileiro. Não devemos pensar nessas duas leis somente como parte dos componentes curriculares e conteúdos dentro do teatro, é preciso ir além. É preciso ter a consciência de “como uma mudança cultural e política

---

<sup>10</sup> Na Fase 2 deste jogo-dissertação, retomarei a BNCC de forma sucinta, especificamente a linguagem do teatro, para dialogar com o processo do jogar o RPG com as alunas.

no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 105) para, por meio dessa consciência ganha, elaborar planos de ação em busca desses rompimentos e transformações em sala de aula

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pensar sobre a trajetória que me trouxe até a escrita deste jogo-dissertação é refletir também sobre o que me constitui como professor para além de uma lógica educacional bancária (Freire, 2023), mas sim como um problematizador e mediador dentro dos processos de aprendizagem da minha turma de alunas. Pensar o racismo na nossa sociedade é pensar também que ele é estrutural e estamos diante dele desde o momento que nascemos. Desde a nossa vinda ao mundo no hospital, em que a maioria esmagadora das pessoas que estão ligadas aos serviços gerais são negras, até aos programas de pós-graduação, em que a maioria do corpo docente, se não todos os professores e professoras, é branca. É preciso entender que, além de reconhecer, é preciso agir. E a ação, para ser efetiva, requer a coletividade no fazer de mãos dadas, na força em conjunto. É uma força tarefa ser professor. Não posso me entender sozinho na sala de aula. A ação em conjunto se faz com as alunas e alunos e todo o corpo docente. E discutir as relações étnico-raciais em sala de aula possibilita que estejamos abrindo “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).

É preciso ampliar novos olhares em busca de uma justiça e equidade social destes que foram, e ainda são, colocados à margem da nossa sociedade. Entretanto, vale ressaltar que estes estudos devem ser feitos com cuidado para não haja nenhuma apropriação dessas culturas e nem superficialidade na sua abordagem. Para isto, o presente jogo-dissertação se apoia constantemente em referenciais

teóricos para não correr o perigo de produzir uma nova história única<sup>11</sup>. O desejo de transpor essas práticas para a escrita acadêmica surge da vontade de registrar aquilo que é efêmero, a partir do olhar do professor que conduz a atividade em diálogos com autoras e autores que escreveram sobre o tema desta pesquisa.

Ao trazer o jogo do RPG como alternativa para se discutir raça, racismo, discriminação e opressões diversas relacionadas à raça, gênero e classe social, principalmente, penso que é preciso romper com a lógica conteudista da escola. Não podemos pensar em nossas alunas e alunos como meras peças da economia do país; como mão-de-obra bilíngue preparada para o mercado de trabalho internacional. Nosso planeta está agonizando, as mudanças climáticas têm se intensificado, causando estragos e perdas de milhares de vidas. A exploração compulsiva do capitalismo dentro do mundo moderno-colonial está sugando a vida que existe no planeta Terra. E mesmo diante dessa realidade, não podemos cair na armadilha de acreditar nos discursos que dizem que, já que o mundo está acabando, não tem mais volta, o melhor é manter as coisas como estão e viver a vida que ainda temos.

É necessário nos conscientizarmos de que “não podemos nos render a narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir de nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais” (Krenak, 2022, p.37). Quando Krenak (2022) nos convida para pensar em um futuro ancestral, ele nos convida para pensar que o futuro do nosso planeta não tem como chegar se seguirmos a lógica do consumo e da destruição. O futuro necessita que voltemos às nossas práticas em uma perspectiva ancestral.

Educar para as relações étnico-raciais é também agregar epistemes ancestrais e não apenas “tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo”(Krenak, 2020, p.102). É trazer para sala de aula os nossos povos originários para que tenhamos consciência de nossas raízes e, principalmente, do que eles têm a nos ensinar. O respeito à comunidade, o pensar em coletivo e o cuidado uns dos outros e com a sua terra; com as nossas florestas e o nosso planeta.

---

<sup>11</sup> Conceito cunhado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro “Os perigos de uma História Única”(2019), baseado em uma palestra dada em 2017 acerca da necessidade de diversificar fontes de conhecimento e ter a cautela na escuta de apenas um lado dos fatos.

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar (Krenak, 2020, p.47).

Estamos matando pessoas, estamos matando a natureza e as anotações do caderno em sala de aula não podem ser só uma revisão para a prova. Quando escolho Pindorama como o cenário do jogo do RPG, escolho trazer para as aulas de teatro o resgate de uma cultura massacrada durante séculos. Não é possível que continuemos a nos silenciar sobre as questões que nos envolvem. É nosso dever, enquanto professoras e professores, encontrar meios de levantar questionamentos a partir de nossas práticas. Porque a

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (Gomes, 2012, p. 105)/

Nós, professoras e professores, não podemos compactuar mais com o silêncio diante do mundo ao nosso redor, do ser humano que segue se desmoronando nessa lógica destrutiva de estar no mundo. Eu destruo as águas, as florestas; eu destruo o outro. Uma degradação da vida enquanto lutamos pela sobrevivência. Não podemos querer sobreviver mais, temos que viver, “nós temos que ter a coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia” (Krenak, 2020, p.109). O colonizador tentou dizimar as sabedorias ancestrais, mas é por acreditar nelas que escolhi trazer para a narrativa central do cenário que envolveu o RPG (que você lerá na FASE 2 desse jogo-dissertação) o recorte da chegada dos portugueses ao Brasil, quando o país ainda era Pindorama para os povos originários. “A terra de Pindorama, ‘lugar dos buritis’, apresenta aos arqueólogos vestígios de vida humana, os primeiros povos brasileiros entre 16 mil e 14 mil anos atrás” (Jecupé, 2020, p.39).