

DESAFIOS PARA O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA DA ÁFRICA: EXPERIÊNCIAS COM JOGOS AFRICANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

CHALLENGES FOR THE TEACHING OF CULTURE AND HISTORY OF AFRICA: EXPERIENCES WITH AFRICAN GAMES IN PUBLIC SCHOOLS

Elizabeth de Jesus da Silva¹

Resumo: Este texto apresenta e analisa uma experiência pedagógica realizada em escola pública baiana com a utilização de jogos africanos no ensino médio. O trabalho desenvolvido se coloca como uma atividade curricular que se ocupa com a problemática das metodologias adequadas para a inserção dos estudos africanos na educação básica. Trata-se fundamentalmente de discutir os desafios que os docentes encontraram a partir da necessidade de se trabalhar a África nas escolas. No texto é apresentada uma ideia central de que os jogos africanos podem se constituir em instrumentos mediadores para uma práxis pedagógica que possa auxiliar no ensino da história e cultura africanas. Esta assertiva é demonstrada pela descrição e análise da experiência desenvolvida em escola pública na cidade de Salvador.

Palavras-chave: Jogos africanos, Ensino de história, Ensino médio, Lei 10.639/03.

Abstract: This text presents and analyzes a pedagogical experiment carried out at a public school in Bahia by using African games at High School. The developed work is set as a curricular activity that deals with issues of the adequate methodologies to the insertion of African studies at basic education. This is mainly to discuss the challenges that teachers found from the need to work about Africa in schools. In the text is presented a central idea that African games may constitute mediators instruments for pedagogical praxis that may assist in the teaching of African history and culture. This statement is demonstrated by the description and analysis of the experience developed in a public school in the city of Salvador.

Keywords: African games, history teaching, High school, Law 10.639 / 03.

Introdução

Este artigo é subsidiado por um trabalho de pesquisa realizado no ano de 2009 na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que resultou em

¹ Professora da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. gigabeth3@gmail.com

dissertação de mestrado. A referida pesquisa foi fruto de experiências em escola pública baiana, com a utilização dos jogos africanos como mediadores na aprendizagem dos estudos da história e cultura africana. Este texto é uma divulgação desse trabalho que se configurou como sendo um estudo preocupado com o ensino de África na escola pública, estando contextualizado com os desafios pedagógicos para uma educação das relações étnico-raciais. Neste momento, passados mais de uma década de sanção da lei 10.639/03, a África continua ainda em segundo plano nos currículos, nas salas de aula, na escola. Diante desse quadro, é que os jogos africanos estão sendo utilizados como mediadores do conhecimento sobre a história e cultura africanas nas escolas e, ao mesmo tempo, vêm se tornando objeto de investigação acadêmica.

Este texto está dividido em pontos que abordam inicialmente o contexto e a logística do trabalho de campo realizado para, na sequência, fazer um relato da experiência educacional desenvolvida com discentes de escola pública do ensino médio.

O primeiro ponto se ocupa do contexto no qual o trabalho foi desenvolvido. Neste sentido, coloca-se substancialmente que a pesquisa teve procedência em uma escola pública localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador/Bahia. O paradoxo assinalado é que o público da escola não corresponde à característica social do bairro. Os estudantes dessa unidade escolar advêm de bairros distantes e periféricos, região metropolitana e municípios circunvizinhos. Demonstramos que nesse contexto educacional surgiu a ideia de trabalhar com jogos africanos a partir da necessidade de proporcionar outra perspectiva educacional aos jovens da escola pública vindos dos mais distantes lugares, com culturas, ações e comportamentos diferenciados.

No segundo ponto se discute uma problemática central para o ensino de África na educação básica, qual seja, as representações que os discentes possuem sobre o continente africano. Neste particular, se propõe a opinião de que ensinar África é simultaneamente desconstruir e reconstruir conceitos. Nas reflexões desse ponto se utiliza o pensamento de Kabengele Munanga sobre o conceito de africanidade, essencialmente, sua concepção dialética de unidade e diversidade da cultura africana.

A partir da contextualização e apresentação da problemática do trabalho se faz, em seguida, uma descrição das atividades com jogos africanos desenvolvidas nas escolas, apresentando seus resultados. Neste sentido, o terceiro ponto faz uma apresentação dos jogos africanos existentes no Brasil para que se possa dar uma imagem

das possibilidades de utilização dos mesmos nas escolas. Com essa visão geral da presença de jogos africanos no Brasil se procedeu à escolha de uma modalidade desses jogos para se efetivar a experiência de campo da pesquisa. O jogo escolhido para o trabalho de investigação foi o Mancala. No último ponto se realiza uma descrição do trabalho de campo que fundamentalmente investigou a versatilidade e abrangência do jogo africano Mancala, analisando seus elementos relacionados à aprendizagem e enfatizando seus aspectos históricos e culturais.

No final, sugere-se a possibilidade de que este jogo africano possa vir a ser mediador no processo de aprendizagem que envolve os estudos da cultura e história da África na educação básica. A utilização do referido jogo como instrumento pedagógico possui um caráter interdisciplinar.

1. Ensino de África em escola pública

A pesquisa que deu suporte a esse texto teve sua origem em experiência educacional realizada na rede pública estadual de ensino da Bahia, especificamente no Colégio Estadual Odorico Tavares, na cidade de Salvador. A escola em questão possui um espaço físico considerado de porte especial, composta de um imbricado sistema de salas. Algumas considerações merecem ser feitas quanto ao espaço social onde a referida escola está inserida, pois o local apresenta um paradoxo a ser salientado. Trata-se do metro quadrado mais caro da capital baiana, conhecido como Corredor da Vitória, região habitada por segmentos sociais de médio a alto poder aquisitivo, uma área considerada nobre. No coração desse ambiente urbano foi inaugurada há vinte e um anos a referida escola pública. Até recentemente era considerada uma escola modelo. Apesar de ser uma unidade escolar de grande porte, havia uma demanda maior que a oferta de vagas, sendo o corpo discente escolhido através de sorteio eletrônico. Neste sistema de seleção seria aluno dessa escola quem fosse sorteado em dia, hora e local predeterminado. Outras poucas escolas em Salvador utilizavam este mesmo critério de matrícula, constituindo-se assim uma espécie de “seleto grupo de escolas cotadas” na rede pública de ensino da Bahia.

A partir do advento dessa escola no referido local, passaram a conviver, de forma pouco harmônica, o luxo dos moradores, a arquitetura colossal das habitações e a “impertinência” dos que vinham de fora. A presença cotidiana desses “estranhos frequentadores” para muitos daquela comunidade significava uma afronta, uma invasão, uma inquietude quanto à irreverência desses jovens estudantes. Neste contexto, irreverência pode ser concebida como sendo os modos, os gestos, os gostos, em suma, a história destes jovens originários de bairros distantes. Existe, portanto, uma distância entre a comunidade escolar e a população do bairro onde a referida unidade educacional está inserida. Distância esta entendida tanto do ponto de vista do espaço como da cultura.

O público escolar, por mais que o sistema de sorteio eletrônico tenha feito uma seleção literal, se diferenciaria do ambiente social em que a escola está imersa. Em seus primórdios a escola Odorico Tavares se caracterizava por ser “centro de excelência”, agregando inclusive alunos oriundos de escolas particulares, formando uma complexa composição, cuja maioria continuava sendo oriunda da periferia e subúrbios da cidade.

Apesar de ser considerada de “porte especial”, a referida sede escolar não foi excluída da crise pela qual todas as demais escolas públicas estão passando. A crise afetou os recursos financeiros, professores, estudantes, a motivação. Número considerável de estudantes que outrora saíam de seus bairros e adentravam o Corredor da Vitória, atualmente estudam em seu próprio local de moradia. A justificativa dessa mudança tem sido a despesa com transporte. Para muitos, esta se tornou uma solução óbvia, pois implicou em redução das despesas e de vigor físico à medida que o deslocamento ocasiona dispêndio de energia (acordar mais cedo, horas dentro do transporte, etc.) e gastos no orçamento doméstico. Não sem consequência, esse fenômeno vem acontecendo, condicionando estes estudantes a enxergar a realidade em que se vive apenas de uma única perspectiva, a do seu local de moradia. Não é levado em conta que estudar em outro bairro significava também um aprendizado, conhecer outros lugares, outras pessoas, outras arquiteturas, outros saberes que são fundamentais para se perceber o mundo e suas contradições.

O Corredor da Vitória, um dos palcos de revolta escrava ocorrida no século XIX, motivada pelos maus-tratos, discriminação étnica e contra a opressão dos senhores

brancos durante o Período Regencial brasileiro (Revolta dos Malês), continua sendo cenário de resistência quando estes estudantes caminham persistentes pelo bairro de prédios modernos e arborizados, quando conseguem impávidos fechar o trânsito protestando contrários aos desmandos e bradando direitos, quando conseguem subverter a normalidade dentro da própria escola propondo alternativas criativas de aprendizagem.

O panorama acima descrito intenciona auxiliar a compreensão do contexto no qual um recurso de aprendizagem, utilizado em sala de aula, com objetivo de evidenciar povos não visíveis pela história ensinada tornou-se objeto de investigação acadêmica. Desse modo, apresentado como uma possibilidade, entre outras, de conexão entre a academia e a escola, entre a ciência e o trabalho docente. Em síntese, a referência a esse quadro escolar intenciona auxiliar na compreensão do contexto no qual um recurso pedagógico utilizado em escola pública se tornou objeto de investigação acadêmica.

É nesta perspectiva que o trabalho descrito e analisado neste texto se colocou, na direção da visibilidade e de descobrir possibilidades. Isto implica entender que a proposta da pesquisa narrada neste texto esteve relacionada ao contexto social de onde emergiram as ideias em que está baseada. Assim como os estudantes da escola Odorico Tavares e de tantos outros colégios necessitam de visibilidade e direito a uma educação que estimule conquistas, a necessidade de evidenciar a história de seus ascendentes africanos se torna importante para compreensão dialética de suas vidas. Entende-se que não se trata apenas da introdução dos conteúdos sobre África, mas apresentar possibilidades pedagógicas através de experiências criativas para inserção dessa temática em sala de aula.

2. Ensinar história e cultura africanas a partir da noção de africanidade

Nossa experiência em escola pública tem demonstrado que o ensino da história e cultura africanas engloba dois processos correlatos. Inicialmente a necessidade de se discutir os preconceitos dos quais os estudantes possam estar munidos implica constatar como a África é abordada nos livros didáticos e veículos midiáticos. A partir desta reflexão referencial viria o segundo passo: como trabalhar o continente africano

refazendo conceitos? Ensinar África pressupõe, por conseguinte, desconstruir a montanha de estereótipos criadas para estigmatizar este continente. Uma variedade de preconceitos revestiu a visão sobre os povos africanos, e desfazê-la não é fácil, mas necessário e urgente. Especialmente, desconstruir a ideia de um continente estereotipado como sendo “primitivo” e “miserável” passa pela estruturação de um novo pensar sobre conceitos, por um novo olhar sobre o mundo. Isto implica estudar sua história complexa, camuflada e ignorada por muito tempo.

No sentido de desconstrução de estereótipos sobre o continente africano, se entende que um componente importante no ensino de África que não poderia passar despercebido é a compreensão do que se entende por africanidade, termo essencial para uma concepção de cultura africana. Neste particular, referências significativas são as formulações de Kabengele Munanga, especialmente na forma como concebe o conceito genérico de cultura africana.

A África sempre foi um exemplo de diversidade cultural, pois é composta por múltiplas etnias dotadas de respectivas cultura, língua e tradição. Com esta forma de pensar se inicia o entendimento do conceito de africanidade do referido pensador africano. Portanto, o ponto de partida para conhecer a cultura africana é concebê-la em sua complexidade, ou seja, diversa/variada composta de inúmeras sociedades com características próprias. No entanto, Munanga alerta para o fato de que diante desta vasta diversidade existem características comuns. Com isso inter-relaciona termos como sociedade, cultura e civilização dentro de uma lógica de traços comuns compondo uma diversidade (MUNANGA, 2007).

Poderia então indagar se seria possível conceber que essas semelhanças essenciais dentro da diversidade são o que se denomina de africanidade? Nesse caso, seria o que há de comum nas culturas e civilizações africanas? Nessa percepção a similaridade cultural da África subsaariana, por exemplo, seriam os elementos comuns presentes e que a diferenciariam do resto do mundo?

A título de exemplificação Munanga enumera fatos comuns presentes em todo o continente, apesar da diversidade geográfica, línguas, arte, política, etnias, etc. Apresenta como elementos de africanidade aqueles cujos princípios estejam presentes em toda a África, independentemente da sua pluralidade. Ter-se-ia assim um conjunto

de elementos que constituiriam uma ideia de cultura africana em termos amplos e gerais. Portanto, africanidade poderia ser entendida como um universo cultural único africano mostrado e percebido ao resto do mundo. Isso aponta para a formação de uma ideia baseada na noção conjunta entre o universal e o particular. Segundo essa perspectiva, a unidade e a diversidade se combinam nos estudos africanos que pretendam analisar o ser humano em uma totalidade.

Esta maneira de pensar a África poderia ser problematizada com as cogitações de Serrano e Waldman que consideram o princípio da diversidade como chave mestra para se compreender o continente africano. Para esses africanistas, “marcante em toda a sua extensão, a diversidade constitui uma aferição inevitável decorrente da análise da África Sul-Saariana. Seja qual for o critério adotado, a pluralidade das etnias, línguas e religiões forma uma nota característica do continente” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 113). A construção da unidade a partir dessa diversidade se compraz como um desafio teórico a ser empreendido com seriedade, pois através desse exercício é que poderia vir à tona a ideia de sociedades estruturadas na África. Nas palavras dos referidos autores:

Reconhecidamente, a avaliação da diversidade – tanto em si mesma como em quanto normatiza a vida dos povos sul-saarianos – impõe-se enquanto dado para a compreensão do continente. O seu desdobramento direto é a certificação de um nexos civilizatório próprio, distinto dos demais padrões existentes, seja esse denominado africanidade, civilização negro-africana ou quaisquer outras terminologias afins (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 113-114).

A ideia de uma unidade que pudesse expressar características comuns à realidade africana implicaria estabelecer outro elemento crucial, qual seja, a singularidade da África, o que somente poderia acontecer através de uma visão da África a partir dela mesma. Isso está suficientemente esclarecido na passagem abaixo:

(...) sublinhando a necessidade de avaliar a realidade africana a partir das suas expectativas civilizatórias particulares. Esse olhar busca o reconhecimento do continente a partir do seu interior, não periféricamente a ele. A compreensão da África exige levar em consideração o que nela há de específico na comparação com o que tipifica os demais padrões civilizatórios (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 114).

O olhar de dentro seria então a condição basilar para o conceito de africanidade que expressa o binômio diversidade-unidade das sociedades africanas, sua história e cultura. Como afirmam os autores citados, “unicamente pensando a singularidade da África é que podemos construir uma interpretação de sua realidade, atendendo a sua especificidade...” (SERRANO e WALDMAN, 2007, p.116). Por conta disso é que alertam para o perigo de determinadas formulações genéricas sobre a África construída à revelia de sua realidade interna.

A reivindicação posta no conceito de africanidade trabalhado por Serrano e Waldman (2007) implica em se contrapor a essas mitificações a partir de uma disposição para enxergar a África a partir de uma perspectiva endógena. As tentativas exógenas de criar termos unitários para a África resultaram simultaneamente em negação de sua diversidade e afirmação de seu atraso. O olhar do horizonte africano se coloca, portanto, como condição prévia para uma busca de terminologias que apresentem sua unidade histórica e cultural como resultado de sua pluralidade, por conseguinte condição fundamental para a superação de preconceitos a respeito da cultura e história da África, o que o ensino que pretende inserir essa temática no currículo escolar não pode negligenciar.

3. Jogos africanos de tabuleiro presentes no Brasil

Existe uma variedade de jogos de tabuleiro de origem africana que estão presentes na cultura brasileira, porém, de forma embrionária, sendo pouco divulgados e quase não existindo na realidade educacional escolar. Os mais conhecidos e propalados são os denominados jogos irmãos da família Mancala com os quais foi realizada a experiência pedagógica descrita no último ponto desse texto.

Neste ponto interessa tão somente apresentar um panorama da diversidade de jogos africanos existentes no Brasil que possam permitir sua utilização ampla nas escolas. O primeiro a ser apresentado é o Fanorona. Trata-se de um jogo proveniente de Madagascar, país insular localizado na África oriental banhada pelo oceano Índico. Este jogo é utilizado nesta região em atividades divinas. Seu nome deriva de fano, que é uma árvore da qual são retiradas as sementes para serem utilizadas como peças no jogo.

Essas peças não possuem hierarquias. Esse jogo, na região onde foi criado, é jogado por pastores.

A lógica que preside o Fanorona é a captura de peças, constituindo-se em uma modalidade de jogo de captura bastante específico. A estratégia desse jogo é capturar todas as peças dos adversários. Sua dinâmica conduz a um processo tático bastante diferenciado de jogos de captura como o jogo de damas, por exemplo. Neste jogo se utilizam todas as direções para a captura de peças, sendo possível a captura de uma série de peças ao mesmo tempo, exigindo do jogador muita concentração e capacidade de calcular suas jogadas com precisão.

A logística do Fanorona pode surpreender os jogadores mais desavisados que, na ânsia de capturar peças, podem cair em armadilhas. Interessante ressaltar que, em muitas situações, jogadores que estão em vantagens, às vezes prestes a ganhar o jogo, sofrem reveses dramáticos. Este jogo permite impressionantes reversões de tendências. Um jogador em desvantagem pode atrair o outro jogador para o seu campo, desenvolvendo uma tática de recuo, ganhando tempo até poder surpreendê-lo em um descuido. Por isso, exige muita atenção dos jogadores.

Em seus primórdios, o Fanorona possuía um simbolismo direcionado à cultura em que emergiu, o pastoreio. Os dois lados do jogo representam um imaginário baseado no binômio gado-predador, isto é, de um lado o rebanho e, do outro, animais selvagens dispostos a atacar. Os perigos e risco do modo de vida do pastoreio estão imbricados neste jogo africano, algo similar a jogos asiáticos, mais simplificados, nos quais as peças representam lobos e ovelhas.

No entanto, o Fanorona sobreviveu aos tempos antigos chegando à contemporaneidade, sendo apropriado por culturas urbanas. A história desse jogo malgaxe traz uma mudança importante em seu simbolismo quando de sua apropriação para usos de logística militar. Durante a resistência malgaxe à ocupação colonial francesa, este jogo foi utilizado, em seus princípios táticos, pela guerrilha que combateu o exército francês. Desde então, tanto pode ser concebido como um jogo do pastoreio como tática de guerrilha, ou seja, de uma guerra não convencional.

Outro jogo de tabuleiro africano importante é o Yoté. Este jogo é comumente designado como sendo originário da África ocidental, onde é muito popular,

principalmente no Senegal (ZASLAVSKY, 2000). Assim como os jogos da família Mancala, o Yoté é um jogo caracterizado como sendo de estratégia. Aspecto importante a ser destacado é o fato de que este jogo está vinculado à tradição africana, pois seus recursos táticos são passados de uma geração a outra, numa espécie de segredo de família. Entre alguns povos africanos o direito de jogar o Yoté é reservado exclusivamente aos homens, sendo utilizados, muitas vezes, para resolver conflitos entre os mesmos. O Yoté, no que concerne às suas regras, se assemelha ao jogo de damas no Brasil, sendo classificado entre os “melhores jogos da infância”² pelo Comitê Internacional da UNICEF.

Existem controvérsias quanto à origem desse jogo africano, pois se alenta existência arqueológica e iconográfica de sua antiguidade no Egito. Nesta perspectiva de origem egípcia desse jogo, devido à sua antiguidade, é considerado o mais antigo modelo de jogo de damas do mundo, ou mesmo o precursor deste. Neste sentido, conta com a hipótese de que os árabes se apropriaram, modificaram e divulgaram este jogo na forma conhecida como damas. Em outras palavras, nesta hipótese, a África seria a matriz do jogo de damas. No entanto, é importante frisar que as regras do Yoté são de ordem mais complexas que seu correligionário damas.

Mais um exemplo de jogo de tabuleiro africano presente no Brasil é o Seega. Este jogo igualmente descende do antigo Egito e se tornou o jogo nacional da Somália. É muito praticado pelos beduínos que têm se dedicado a criar novas táticas para esse jogo em momentos de esperar a passagem das tempestades de areia no deserto. Sua característica predominante proporciona raciocínio estratégico bastante singular. Nele se estabelece uma concepção diferenciada em relação ao que se entende por ganhar o jogo, ou seja, quando um jogador consegue eliminar todas as pedras do seu adversário significa que teve uma “grande vitória”, caso apenas adquira mais pedras será uma “pequena vitória”³.

² Informação retirada no sítio <http://edu-cacao.blogspot.com/2009/05/jogos-africanos-yote.html>. Acesso em 03/04/2009.

³ Informações sobre as formas de vencer o jogo e as regras na sua totalidade foram encontradas no sítio virtual <http://matematicamentebrincando.blogspot.com/2009/03/jogo-seega-egipto.html>. Acesso em 08/05/2009.

Do exposto se percebe que o Egito antigo tem se mostrado matriz de uma série de jogos que foram, posteriormente, apropriados pela humanidade. Um desses é o Senet ou Senet, um jogo de tabuleiro similar ao gamão. Foi encontrado um tabuleiro cuja antiguidade remonta a mais ou menos 5500 anos. No túmulo de Tutankâmon foram encontrados quatro tabuleiros do Senet, sendo um deles precioso, feito sobre ébano e marfim com peças em ouro. O fato do Senet ser muito comum no antigo Egito pode ser explicado pela relação com o simbolismo da luta da alma do jogador contra o mal. Desta forma, tem uma forte ligação com a concepção egípcia sobre a morte, ou seja, a crença de que a alma voltará ao corpo. Característica importante desse jogo relacionada ao seu princípio religioso é o fato de que ele pode ser jogado sem um adversário real, sendo este substituído por um adversário imaginário. Apesar da vasta quantidade de comprovação da sua existência a partir da forma expressa em fontes imagéticas, em relação às regras não se pode dizer o mesmo, pois os originais não foram encontrados, portanto, as formas de jogar o Senet são propostas feitas por historiadores.

A África é também considerada a matriz de outra modalidade de jogos de tabuleiros, os popularmente conhecidos como de alinhamento de três. Neste caso, o destaque vai para a África oriental com o jogo de nome Shisima. Trata-se de um jogo de tabuleiro procedente do Quênia (ZASLAVSKY, 2000). Como foi enunciado, se constitui como um jogo de alinhamento de três. Estas modalidades de jogos exigem essencialmente agilidade nas movimentações. No caso do Shisima, a forma do tabuleiro é a de um polígono de oito lados. A agilidade característica deste jogo pode ser percebida na compreensão da palavra Shisima que significa “extensão de água”, as peças denominadas, na língua swahíli, de imbalavali, significam pulgas d’água.

Esta representação se refere ao imaginário criado a partir dos insetos que em época de chuvas voam sobre as águas com tal rapidez que parecem andar sobre elas. O mesmo faz um grande jogador de Shisima quando mexe as peças com agilidade e rapidez tal que estas parecem estar flutuando sobre o tabuleiro. Em uma região onde os ventos e chuvas das monções são marcas que organizam as vidas dos seres humanos nada mais apropriado do que essa representação. O Shisima é utilizado com certa frequência no Brasil, mas a cultura popular brasileira desenvolveu uma forma simplificada e prática desse jogo conhecida como jogo da velha.

Os jogos de tabuleiros africanos que têm merecido atenção maior tanto dos estudiosos relacionados aos jogos como educativos são aqueles da família Mancala. Este jogo é conhecido por este nome desde o século VII d.C. em função da denominação dada pelos Árabes, quando de sua invasão ao Egito iniciando um processo de domínio do norte da África. Este termo é dado a várias modalidades de jogos de tabuleiros que possuem como fundamento geral a semeadura, contagem e captura de sementes. Apesar de serem considerados originários do continente africano, sua história não é precisa, existem várias hipóteses relativas à sua origem, sendo a mais provável a que sustenta sua procedência no antigo Egito, pois nesta antiga civilização africana foram encontradas evidências no templo de Karnak e em pinturas no vale do rio Nilo. Alguns estudiosos remontam estes jogos a mais ou menos sete mil anos atrás, por isso ser estimado o jogo mais antigo da humanidade.

O Mancala possui componentes logísticos, estéticos, culturais, sociais e históricos que o assentam como possibilidade de ser inserido em um processo de aprendizagem com princípio interdisciplinar, podendo ser trabalhado nas artes plásticas, perpassando as ciências exatas e humanas, chegando à literatura com as lendas africanas que o acompanham em cada cultura em que está imerso. Procede-se a seguir descrição de experiência pedagógica a partir do uso deste jogo.

4. O jogo africano Mancala na escola como fruto de uma experiência inovadora

É interessante iniciar esta narrativa de uma proposta de metodologia para o ensino de África na educação básica com o relato dos procedimentos que foram utilizados. Nada mais interessante do que expor as etapas da pesquisa a partir de uma reflexão feita por Daniele Andrade de Jesus, estudante participante da experiência realizada:

As etapas foram certas, foram etapas construtivas, a senhora soube conciliar uma coisa com a outra. A senhora pegou um jogo, primeiro me perguntei o que tinha a ver com a dependência, mas aí eu pude entender a parte da matemática, da história, da geografia, matemática não, filosofia, quer dizer cada matéria, a senhora soube tirar um pouquinho de cada uma e associar. Pegou uma coisa para que servisse pra tudo. No primeiro dia perguntou quem sabia, viu que ninguém

sabia nada, pediu pra gente pesquisar, cada um. Teve o debate pra todo mundo poder entender, aprender, cada um ter suas opiniões. E depois, com a construção dos tabuleiros, quando a gente foi jogar e a senhora trouxe o da senhora pronto a gente pode ver os erros da gente, os acertos. E daí a gente pode ter uma conclusão formada na cabeça.

Como pode ser verificado na fala acima o procedimento inicial previsto foi a aplicação de um questionário de sondagem que pudesse, entre outros fins, despertar o interesse dos(as) estudantes sobre a temática africana. Em seguida foi proposta uma pesquisa sobre o jogo africano Mancala para ser feita em casa individualmente. Para isso foi distribuído um roteiro que orientou a coleta de dados. As informações coletadas serviram de base para discussão e cruzamento de dados na aula seguinte, considerada a próxima etapa da investigação.

Na etapa seguinte a turma foi dividida em quatro grupos contendo até cinco componentes. O objetivo era proporcionar uma discussão entre os membros de cada grupo sobre os dados coletados individualmente. Tratou-se de partilhar o conhecimento adquirido para, posteriormente, fazer a sistematização coletiva das informações, que se denominou de tabulação parcial dos dados. A meta foi realizar uma discussão entre os membros de cada grupo e, em seguida, ampliar para toda a turma. Dessa forma, estabeleceu-se uma sistematização das informações elaborada pelo coletivo da turma. A discussão ultrapassou o individual para um diálogo entre membros de um mesmo grupo e depois entre grupos, ou seja, toda a turma. Os grupos chegaram a uma sistematização parcial e a apresentaram ao conjunto da turma. O objetivo desse procedimento foi perceber as diferenças e convergências dos conteúdos pesquisados e com isso confeccionar a tabulação final como elaboração da turma. Portanto, a tabulação final conteve todas as informações encontradas e discutidas, proporcionando ao conjunto um conhecimento sobre o jogo Mancala.

De posse dos conhecimentos adquiridos sobre esse jogo se processou a construção dos tabuleiros de maneira criativa em um sistema de cooperação. Interessante destacar que nesta atividade se pôde notar a participação de alguns estudantes que, até então, permaneciam apáticos quanto às propostas de atividades oferecidas anteriormente. Isso pôde ser percebido fundamentalmente na observação da dinâmica corporal dos estudantes referidos, podendo ser demonstrado a partir da constatação de que apesar de manterem, desde os primeiros encontros, uma arrumação

de sala diferenciada do padrão de cadeiras enfileiradas, gerando assim uma motivação para aproximação entre os envolvidos nas atividades, estes estudantes ainda mantinham uma rigidez corporal definida pela não flexibilidade diante das propostas de atividades que preconizassem o fazer junto, compartilhado, sendo que na prática de elaboração dos tabuleiros inicia-se uma desestruturação dessa postura corporal rígida.

A opinião aqui levantada é que o trabalho de construção de tabuleiros para os jogos se mostrou eficaz por conter estímulos relacionados à confecção, criação e escolha, pois isso permitiu uma movimentação corporal diferenciada dentro do ambiente escolar. Os resultados dessa ação apareceram nas mudanças comportamentais, na compreensão dos conteúdos, conceitos e valores éticos que lhes foram sugeridos desde o primeiro encontro. Nas palavras da estudante Gilmaria Santos de França, que participou da experiência, pode se constatar o raciocínio acima formulado:

Professora, no início, assim, eu tive, mais ou menos, um preconceito em relação, porque no meio de tanta coisa só pra jogar um jogo. Aí depois com os fundamentos, os estudos, as teses, aí eu pude perceber que além de tudo, além daquele tabuleiro havia muita coisa escondida. Além do nome, da origem, das espécies, das etnias, sei lá. Aí então eu pude perceber que é importante pra gente conhecer a história do Mancala, porque são os nossos antecedentes, podemos dizer assim, que são os africanos. É uma origem, assim que nem no Brasil que tem muitas pessoas. É tipo assim tem muitas sementes que são do Brasil aí vão pra Portugal, dizem que é de Portugal, mas, na verdade, é do Brasil. E a mesma coisa aconteceu com o Mancala, muitas pessoas falam que a origem é árabe, mas, na verdade tudo começou na África. Então, é um roubo, roubo de etnia que a gente precisa saber realmente o fundamento. Foi assim que eu descobri em relação ao pequeno tabuleiro.

A construção dos tabuleiros contou com a dinâmica própria da escola pública, ou seja, todos os materiais utilizados foram providenciados e trazidos pelos estudantes. Apesar das restrições no que diz respeito às possibilidades na dimensão de recursos, a arte, entendida como noção estética, foi expressa nos enfeites que caracterizaram os tabuleiros construídos.

Essa situação de novos comportamentos corporais teve continuidade na atividade seguinte que consistia em utilização dos tabuleiros para a prática do jogo. No exercício do ato de jogar o Mancala, as dimensões corporais, afetiva e cognitiva foram

desenvolvidas concomitantemente, buscando uma diferenciação do que normalmente acontece em sala de aula, ou seja, o indivíduo fragmentado. Partiu-se do pressuposto de que, na forma fragmentada do processo de aprendizagem, uma dimensão é mais exigida que a outra, ocasionando possíveis desequilíbrios no desenvolvimento da atividade. Desse modo, atividades relacionadas a uma ação na qual aprender e interagir integralmente no processo de aprendizagem se tornam essenciais para o desenvolvimento e formação humana. Para Silva (2008), os modelos tradicionais de ensino não são atraentes, pois os educandos desejam participar, questionar e atuar. Nessa perspectiva, as aulas unicamente expositivas não respondem às demandas desses estudantes.

Nesse sentido, o procedimento considerado capital no processo de investigação foi a prática do jogo Mancala. A lógica da metodologia foi desenvolvida no sentido de preparação para esse momento, considerado o âmago da pesquisa. Nesta atividade central da investigação os alunos, em sua totalidade, deveriam experimentar maneiras de se jogar Mancala a partir das regras que foram investigadas. Antecedendo ao ato de jogar, foram apresentadas as variedades de tabuleiros disponíveis, incluindo os modelos criados pelos estudantes, acrescidos de outros industrializados.

Inicialmente comentou-se a respeito da diferença cultural expressada na estética dos tabuleiros presentes, assim como os visualizados por imagens adquiridas na pesquisa virtual realizada pelos estudantes. O conceito de diversidade foi discutido com maior profusão uma vez que o recurso imagético dos diferentes tabuleiros permitiu apreender o particular e o universal na cultura africana, corroborando assim com a forma concebida por Munanga para o qual a compreensão de diversidade não implica em juízo de valor entre culturas, se constituindo como características da riqueza da humanidade (MUNANGA, 2008).

A reflexão centrada no par dialético unidade-diversidade a partir das imagens de tabuleiros cumpriu uma etapa de conhecimento do Mancala e das primeiras aproximações desse jogo com a cultura africana. A partir desse trabalho se efetivou a prática do jogo. O passo inicial foi a escolha de uma das modalidades das regras pesquisadas, neste caso se optou pelo modelo Kalah, por ser considerado o mais simples. Para este procedimento de investigação se utilizou de uma ficha de observação

como instrumento de coleta de dados a partir da observação das jogadas e posturas dos jogadores. Este modelo de ficha foi utilizado tanto para o jogo na modalidade de jogadores individuais como também para a modalidade de jogadores em grupo.

Neste procedimento de investigação algumas categorias em forma de nove pares se constituíram como referenciais para a observação. São eles: concentração-dispersão, antecipação-voluntariedade, lógico-empirismo, cooperação-disputa, prudência-ansiedade, lentidão-rapidez, contribuição-captura, estímulo-tédio, doação-vencer. O trabalho se organizou com a formação de sete duplas que praticaram o jogo. Foi observada, durante a prática do jogo, uma dupla por vez.

Na observação se destacaram elementos expressos em ordens de categorias. A categoria concentração prevaleceu à distração, pois apenas uma dupla mostrou tendência à dispersão. No par antecipação-voluntariedade se estabeleceu uma tendência tensional, ou seja, não houve uma prevalência de uma categoria sobre a outra no conjunto das duplas observadas. Do mesmo modo, o par lógico-empirismo, manteve situação tensional, mas com relativa predominância para o lógico. Em relação ao par cooperação-disputa, a cooperação prevaleceu. Nos pares prudência-ansiedade e lentidão-rapidez foi observada uma tendência, qual seja, prudência e lentidão estavam presentes em todas as duplas, sendo que ansiedade e rapidez aparecem apenas uma única vez em duplas distintas. O par contribuição-captura apareceu de forma tensional em apenas uma dupla. No mesmo sentido, o termo captura, aparece prevalecendo em apenas uma dupla. Neste aspecto, a característica da contribuição dominou a maioria das partidas entre as duplas. Nas categorias estímulo-tédio se sobressaiu o estímulo, apesar de uma das duplas apresentar os dois elementos em equivalência. Mesmo assim, o tédio foi uma característica presente apenas no início do jogo desta dupla; na sequência do jogo os participantes se envolveram no processo passando a prevalecer o estímulo. Na relação doação-vencer foi destacada a doação como elemento dominante entre os jogadores, apesar de alguns participantes evidenciarem o princípio de vencer.

Numa tentativa de síntese pode-se alentar que a tendência para as categorias centrais cooperação e doação prevaleceu nessa experiência com os jogos Mancala. No entanto, entre as duplas, não deixou de haver expectativa de vencer. Nota-se, desta forma, que as concepções ocidentais de ganhar-perder não deixaram de estar presentes,

mesmo em uma modalidade de jogo cujo princípio é o da sementeira, ou seja, da doação e cooperação.

Nessa experiência de aprendizagem se constatou o conflito entre uma perspectiva ocidental de jogo vinculada ao par ganhar-perder e outra dos jogos africanos que versam outra ótica, a de que ninguém perde. A princípio foi de difícil compreensão essa lógica de jogar com alguém e não contra alguém, de oportunizar um recomeço. As perguntas que se faziam presentes em relação a estes valores postos nos jogos Mancala eram: Como jogar no sentido da contribuição? Qual a finalidade de um jogo senão ganhar? Como, a partir somente das regras, estabelecer a finalização do jogo? Como abandonar a lógica de captura das sementes? Essas, entre outras, foram dúvidas que acompanharam todo o percurso investigativo. Tendo isso em conta, foram necessárias várias partidas e jogadas na tentativa de compreensão desses jogos na perspectiva africana, a do recomeço.

Posteriormente a essa investigação, oficinas foram elaboradas e executadas nesse sentido, o da busca da perspectiva tradicional africana desses jogos em contraposição à apropriação ocidental que dele se possa fazer. Uma problemática da investigação trouxe à tona como trabalhar o Mancala tendo em conta a contraposição entre essas duas perspectivas, ou seja, de que forma superar a tendência ocidental para que possa emergir a africana? Essas respostas ainda não puderam ser dadas satisfatoriamente, porém algumas considerações podem ser proporcionadas, a exemplo de que nas regras presentes nas traduções de livros e manuais sobre o Mancala a lógica do ganhar-perder está posta. A tendência é que os leitores se guiem por essa ótica, mas a lógica do semear/cooperar está também lá, nas regras, e percebê-la é o exercício de desconstrução do pensamento e valores que aprisionam.

As descrições das nuances na prática desses jogos na escola podem elucidar a estruturação de pensamento em que o trabalho investigativo foi pautado seguindo a intenção em perceber rupturas e mudanças a partir do conhecimento de novas ou ocultas, no sentido de não divulgadas, lógicas culturais. Portanto, o estudo sobre os jogos de tabuleiros de origem africana se tornou um mote para um desafio maior que o próprio conhecimento desses jogos, qual seja, descobrir a articulação entre o aspecto objetivo e o significado que trazem esses jogos a partir da concepção que apresentam.

Ao mesmo tempo, refletir uma compreensão dos sujeitos envolvidos a partir de suas relações com a cultura em que estão imersos. Em outros termos, perceber a partir dos referidos jogos outra concepção de mundo ocultada pela cultura predominante.

Compreender que outras concepções de mundo estão inseridas na história da humanidade significa “a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (MUNANGA, 2008, p. 13). Respeitando o princípio da não hierarquização entre as culturas, Silva (2008) chama atenção para a necessidade de compreender a África como sendo a origem da cultura humana como um todo e matriz da cultura brasileira. Isso implica em entender que a presença da África na formação da cultura brasileira não pode ser resumida apenas a aspectos tais como música, dança, comida etc.

Neste sentido, os jogos Mancala aparecem como uma alternativa de abrangência para os estudos de África, no sentido de rompimento com o hegemônico em se tratando desta temática, ou seja, a utilização de elementos ligados a uma tendência estereotipada sobre a cultura africana que a restringe à culinária, musicalidade e danças tribais, o colorido das roupas, a magnitude e exuberância das savanas, das florestas e desertos. Desta forma, os referidos jogos aparecem como uma linguagem com capacidade de proporcionar ultrapassagem desses limites e abrir portas para outras formas de olhar a cultura africana. Por isso que se sustenta aqui a hipótese de que o Mancala é passível de ser um componente mediador capaz de estimular novas representações sobre o continente africano.

Como encerramento dos trabalhos se processou um procedimento avaliativo em forma de oralidade envolvendo todos os participantes da pesquisa. A intenção era que fossem percebidas pelos sujeitos dessa pesquisa, no decorrer do processo de investigação, mudanças e permanências corporais, comportamentais e de concepções. Este sistema de avaliação teve como diretriz a percepção e discussão sobre as transformações que se processaram em cada sujeito e no conjunto. Nesse sentido, partimos para uma formação de roda onde a corporeidade pôde ser vista e todas as falas ouvidas. Falas essas percebidas nos corpos daquele que pronunciava e do que escutava.

O diálogo versou sobre a experiência vivenciada desde o primeiro encontro, relembando os depoimentos iniciais e de como se encontravam, nesta última atividade,

centrados no ponto sobre quais descobertas foram feitas ao jogar o Mancala. Não obstante, também se levantou tópicos sobre o resultado da experiência alentando para a percepção que tiveram da forma como foram organizadas as etapas desse estudo e como sentiram as atividades práticas. Dedicou-se uma atenção especial a avaliar a questão da relação entre a África e o Mancala, no sentido de como isso permitiu perceber conceitos que se firmaram ou foram reformulados. Por fim, debateu-se o que foi observado nos colegas e em si mesmos.

No começo desse trabalho foram descritas as impressões iniciais dos sujeitos da pesquisa sobre o continente africano. Naquele primeiro momento, emergiu uma representação de uma África “medonha”, de miséria, fome, guerras, tribal, atrasada, de macumba, da AIDS e epidemias. Uma visão estigmatizada, para lá de estereotipada. Esta forma representacional da África apresentada pelos estudantes estava lastreada na redução conceitual de que se tratava, para alguns, de um país. A introdução dos jogos da família Mancala, em um processo de aprendizagem educacional se deu nesse quadro de desinformação/deformação sobre a África.

O Mancala se revelou um componente cultural que possibilita novas leituras sobre a história e cultura africanas, uma vez que permitiu uma estruturação teórica do conhecimento sobre este continente. Esses jogos possuem a potencialidade de ser membros próprios da cultura africana, mas também apresentam características inerentes dos jogos em geral tais como desenvolvimento da motricidade, suporte metodológico para o processo de aprendizagem, caráter socializante, estímulo da autonomia e abrangência corporal.

Um importante fator merece destaque quando se relaciona o Mancala com a África, a saber, os africanos e a produção do conhecimento, pois este jogo é resultado histórico dessa capacidade humana. O Mancala como produção estruturada do conhecimento africano desfaz a ideia de uma África sem historicidade, estagnada no tempo. Essa África que é divulgada e, muitas vezes, aceita socialmente, tende a se romper quando experiências de aprendizagem desse tipo são efetivadas.

Esses jogos igualmente abrem uma perspectiva de compreensão de que ensinar/conhecer a África requer enfrentar o mundo das aparências midiáticas e preconceituosas e reaprender/reconhecer a sua história. Rever a historicidade da África

é refazer a história da humanidade como vista até então. Portanto, o estudo da história da África, na forma de aprendizagem analisada nesse texto, compreende a sua importância para a história da humanidade. Os jogos Mancala se apresentam como um suporte para estes estudos por oferecer essencialmente a qualidade dinâmica da universalidade e singularidade africanas.

A pesquisa pôde observar que a visão inicial sobre a África assinalada pelos envolvidos foi a cada encontro se modificando, tomando outros contornos, aparências e significados. Para exemplificar esta ruptura vale reproduzir alguns escritos e falas dessas alunas e alunos.

Tiago Barbosa Venas, aluno do 3º ano do ensino médio, tinha a ideia, antes de conhecer o Mancala, de “que a África era o país mais pobre onde se concentrava o maior índice de pessoas com fome, e a miséria constante em lugares de seca”. Depois de sua participação na pesquisa, o seu depoimento é que “conhecimento nunca é demais, temos sempre que nos atualizar sobre as histórias do mundo”. E se referiu ao conjunto das atividades como “uma experiência nova onde conseguimos aprender um jogo, onde nunca passou pela minha cabeça que existia. Conhecemos uma nova cultura de um país diferente”. Sobre o jogo Mancala menciona ser “um jogo louco, que vicia, pois desde que conheci não consegui parar de jogar.” E sobre as descobertas a partir da experimentação do jogo seu relato foi: “Vi que se espalhou no Brasil, pois no site onde jogo Mancala tem pessoas do mundo todo”.

Tiago Venas, desde o primeiro encontro, demonstrou bastante curiosidade pelo tema. Não aguentando esperar a sua pesquisa para saber do que se tratava o termo Mancala, usou a tecnologia para ter respostas. Sua ação foi telefonar para um amigo e pedir para que pesquisasse o termo e ao final da aula ele apresentou o significado do Mancala. Vale ressaltar que este aluno e outro, Diego, foram os que mostraram mais presteza em relação ao domínio das regras do Kalah, um dos jogos da família Mancala procedente do norte da África. No dia da prática do jogo eles se mostraram disponíveis para ensinar as regras aos demais colegas. Neste ínterim, é importante evidenciar uma aluna, Daniele, que aprendeu a jogar de forma muito rápida, tornando-se uma divulgadora da concepção do jogar africano. Outra aluna, Gilmara, também se destacou neste aspecto.

Agatha Adrielle Alves Damasceno, aluna do 2º ano, se referiu à África como “um país que a miséria domina, um país negro, com taxa de mortalidade alta, que contém mais aidéticos do mundo. Existem também leis rígidas.” Já, no último encontro, sua referência à África era “que apesar de tudo os africanos têm sua cultura que é muito interessante.”

“Um país onde a maioria são negros”, alusão à África feita por Edilaine Conceição Tomaz, estudante da 2ª série do ensino médio. Para Daiane Andrade, também cursando o 2º ano, a África como sendo “o país africano é um lugar de muitos sons, um país de várias culturas, danças e entre outros. É um continente que tem mais aidéticos”.

Percebe-se diante de tais falas que questões elementares são desconhecidas pelos discentes, a exemplo da predominância de conceituar a África como país. Mesmo quando existem tentativas de associá-la a um continente essa categorização vem mesclada paradoxalmente à informação de país, como na fala de Daiane acima apresentada.

Outros alunos abandonaram essa lógica de referência da África como país, demonstrando certo avanço neste sentido. No entanto, as impressões de pobreza, miséria, exotismo e guerras permanecem de tal maneira que esses atributos parecem ser exclusivos da África. O estudante Alfrede Brian, por exemplo, faz um depoimento que exemplifica essa tendência, para ele “existem confrontos entre tribos extremamente violentos, tentando dominar o inimigo por questões geográficas e principal política, não levando em conta o próximo; a África possui várias florestas e animais magníficos e possui uma grande quantidade de minérios em seu subsolo”. Os discentes Diego Cerqueira e Thiago Santos Neves argumentam, respectivamente, que “a miséria, a pobreza, o alto índice de mortalidade infantil, o continente com maior percentual de pessoas com aids do mundo. Tem países com leis severas contra o homossexualismo sendo que se uma pessoa tiver este tipo de relação pode até ser presa com pena de morte, um continente com um dos maiores regimes militares que foi o apartheid.” E “que era muito rico e ao mesmo tempo pobre, rico em cultura, em caridade, em compaixão e pobre em dinheiro, em saúde, alimentação e principalmente em educação.”

Observa-se que, em certa medida, mesmo existindo algum avanço relacionado à percepção de África como área de minerais, de cultura, existe o domínio de conceitos relativos ao exotismo, à predominância da pobreza e à estagnação africana. A única menção mais abrangente, no sentido de aproximação com o rompimento do que foi visto até este momento, e que justapôs a África com a história da humanidade foi a de Daniele Andrade que a percebeu como um “local com diversidade em pessoas, com muitas culturas diferentes. A África, como todo lugar, tem igualdades sociais e cidadãos com direito à moradia e bem-estar e direito de viver e morrer no seu lugar de origem.” Porém, ainda integra a África como “um continente com grande extensão de comprimento, largura, habitantes, principalmente aidéticos”.

No questionário final realizado no último encontro, algumas mudanças de concepção foram percebidas nas respostas dos envolvidos na pesquisa. Agatha Damasceno escreveu que “apesar de tudo os africanos têm sua cultura que é muito interessante”. Laura Lotério dos Santos mostrou que adquiriu “a curiosidade de aprender mais sobre a história da África”, já em Diego Cerqueira foi despertado o “interesse em saber como vivem, a riqueza. Como os tipos de tabuleiros dizem muito sobre uma região”. Thiago Neves se interessou em aprender “um pouco mais sobre a cultura africana”. A estudante do 2º ano, Gilmara Santos França, escreveu que as atividades realizadas com o jogo Mancala a fizeram compreender a África como uma “ampla e vasta cultura que desperta sempre algo mais”.

Falas de estudantes como as aqui expostas expressam a fertilidade que a utilização dos jogos africanos de sementeira no processo de ensino-aprendizagem provoca, ou seja, permite ir além das concepções hegemônicas presentes nas escolas sobre a história e cultura africanas e sua influência no Brasil. Nos dois meses e meio de trabalho, com encontros presenciais e virtuais, acrescentadas com algumas comunicações via e-mail, experiências foram compartilhadas entre todos os envolvidos na pesquisa, assim como rupturas foram observadas em relação à temática africana, sendo que outras tantas permaneceram, evidenciando um processo de conflito que deve emergir a cada nova experiência de aprendizagem criativa.

É possível discutir essas questões através de falas dos alunos de origem afrodescendente participantes da pesquisa. A problemática que se coloca é saber como

os jogos de origem africana presentes no Brasil podem auxiliar os estudos africanos e conseqüentemente a sua relação no processo de construção da sociedade brasileira. No último encontro da pesquisa de campo, além da conversa sobre a relação dos jogos com os conteúdos de África discutiu-se também sobre os jogos Mancala e sua importância como mediador no processo de aprendizagem. Para tanto foi feita uma preleção sobre como os jogos Mancala ajudaram na afirmação, desconstrução, formação de conceitos e em que medida auxiliaram esses estudantes de origem afro-brasileira, a “assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença” (MUNANGA, 2008, p. 11).

Para estes jovens, reverter a normalidade da escola, mesmo que seja em apenas uma aula, significa um começo de mudança, de sair da rotina que massacra e causa situações de “stress”, criando uma relação tediosa com o conhecimento. O Mancala se tornou um caminho para a África, para o conhecimento de África, para o estudo diferenciado sobre a África, assim como um caminho para as relações interpessoais, de complementaridade. Utilizar o jogo significou “uma experiência única e maravilhosa, (...) um conjunto de ideias e de muita aprendizagem para todos”, nas palavras da aluna Daniele Andrade. Lucas Lima achou que as “atividades que foram realizadas na sala foram exatamente para a gente aprender (...)”. Para Daiane Andrade o conjunto das atividades despertaram os “interesses criativos e ainda uma forma de aprender mais”, e Laura Lotério Santos achou “muito interessante, o assunto, o modo com que a professora abordou o tema, de uma maneira que despertou a curiosidade e o gosto pelo jogo”.

A experiência de aprendizagem desenvolvida proporcionou o conhecimento sobre os jogos da família Mancala e seu cruzamento com a história e cultura africanas. Um se tornou o outro, pois, como escreveu a aluna Jamile Souza dos Santos “ajudou muito no meu modo de pensar e me ajudou, também, a aprimorar os meus conhecimentos sobre o continente africano e sobre o Mancala”. No mesmo patamar de raciocínio estavam as opiniões de Diego dos Santos Cerqueira e Thiago Santos Neves quanto ao conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Para o primeiro foi “interessante, fez com que a gente sáísse daquela África pobre e vimos a África cultura, diversidade, pluralidade. Vimos, também, um povo inteligente, um povo abrangente” e para o segundo foi “interessante, fez com que prestássemos atenção em

conjunto, a questão do aprendizado, não só sobre o Mancala, mas também da cultura africana”. O jogo não representou apenas o contato com as regras ou, ainda, com a relação de unidade e diversidade, presente na variedade de tabuleiros e regras e nas características unificadoras dessas variedades, ou como elemento para o conhecimento sobre a história e cultura africanas, mas, também a adesão do grupo, quer dizer, a turma se percebendo enquanto grupo.

A percepção de pertencimento a um grupo está expressa nas palavras da estudante Edilaine Conceição Tomaz, para ela a atividade mais importante foi “quando nós jogamos o Mancala porque foi muito divertido todo mundo junto”. Gilmar Santos de França pensa de maneira parecida à da colega Edilaine, para ela a atividade mais interessante foi “a (...) prática na hora do jogo, pois interagimos todos juntos e nesse momento percebi que éramos um grupo”. Vale ressaltar que essa pertença referida acima não significou uma hierarquização identitária, mas a valorização das várias identidades.

Do exposto se pode perceber que muitas foram as variáveis que apareceram durante a pesquisa de campo, algumas previstas, outras tantas inéditas. A pesquisa sugere que o uso de elementos, no caso, os jogos, para mediação na aprendizagem da história e cultura africanas, são importantes para a formação de novos conceitos, novas histórias, de análise e reflexão sobre valores internalizados e dos que não foram apresentados/conhecidos. Com este elemento mediador se estabeleceu uma relação entre os conteúdos escolares e a experiência de vida dos alunos, pois as ações desses sujeitos nortearam todas as etapas. A linguagem corporal, o aprender fazendo, interagindo no processo se tornou a possibilidade de compreender uma nova dimensão sobre o conhecimento de África. Os jogos Mancala agregaram os alunos, os tornando grupo que, através dos jogos, passaram nas diferenças sociais, estéticas, políticas, percorreram a história africana, compreenderam o que significa a reciprocidade da unidade na diversidade, que reorganizaram suas concepções. A participação dos estudantes no processo da pesquisa, de construção e desenvolvimento do conhecido, implicou na compreensão desses alunos e dessas alunas de que eram partícipes do trabalho, o que resultou em um melhor aprendizado, uma maior inclinação à pesquisa,

uma predisposição de continuidade nos estudos sobre a temática proposta e, principalmente, aumento da autoestima.

Considerações finais

A ideia conclusiva deste trabalho é que os jogos africanos, uma vez utilizados em um processo de aprendizagem destinada aos estudos africanos, permite desenvolver potencialidades capazes de auxiliar no processo de reverter o quadro atual de desconhecimento da história e cultura africanas, contendo dupla dimensionalidade: uma enquanto jogo capaz de ser utilizado em variadas disciplinas, desde que planejado com adequação, e a outra por ser elemento cultural africano. O estudo e utilização dos jogos africanos como mediadores podem ser também eficientes na desobstrução de resistências ao estudo da África.

No entanto, uma cautela deve ser ressaltada: a abordagem mediada sobre a África através dos jogos africanos é factível de se tornar um elemento da compreensão da história deste continente somente quando tratada em associação a uma elaboração de análise e crítica do conhecimento produzido sobre os povos africanos. Por isso que o resultado dessa experiência demonstrou que se deve apreender os elementos de aprendizagem dos jogos africanos tanto em sua logística como na relação que mantém com a história e cultura africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa ao mesmo tempo demonstrou que os jogos ao serem levados à sala de aula abrem possibilidades de experiências educacionais criativas, se tornando veículos estimuladores de desenvolvimento humano. O caso do Mancala, especificamente, aponta para uma direção particular, ser um meio para exercícios associativos de aprendizagem da história e cultura africanas.

Não obstante, duas situações pedagógicas foram significativas como resultantes da experiência pedagógica posta em evidência nesta pesquisa. A primeira situação a ser posta diz respeito ao trabalho de corpo que foi evidenciado durante as atividades empreendidas. A experiência demonstrou que a ocupação dos espaços de uma maneira diferenciada do padrão oficial deve ser repensada nos seguintes parâmetros: o sistema de roda não modificou a situação corporal dos alunos. Na roda, onde diálogos,

discussões e reflexões foram levados a cabo, a postura corporal dos estudantes se manteve dentro do padrão de rigidez. Portanto, a mudança na ordenação das cadeiras é insuficiente para provocar novos comportamentos. Logicamente que uma disposição das cadeiras em forma de roda cria possibilidades, mas a resistência corporal provou requerer algo mais. As possibilidades da roda permitem observar a totalidade dos sujeitos e ampliação da noção de espaço, sugerindo aos alunos olharem uns aos outros e perceber o reflexo do outro em si. No entanto, isso se esbarrou na internalização da postura corporal modelada pelo “banco escolar”. Durante as atividades de construção dos tabuleiros e prática do jogo é que as posturas corporais se manifestaram fora do padrão hegemônico. Foi o trabalho artístico da construção dos tabuleiros e a prática do jogo que desmancharam o padrão de banco escolar.

A segunda situação evidenciada nesse trabalho diz respeito à totalidade na qual o Mancala tem que ser trabalhado em um processo de aprendizagem educacional. A centralidade da proposta é praticar o jogo na escola, mas isso não é um fim em si mesmo. Para a prática dos jogos africanos na escola foi necessária uma preparação anterior de pesquisa sobre ele e, após a prática do jogo, estabeleceu-se um processo associativo do jogo com a história e cultura africanas. Esta é a unidade do experimento pedagógico desenvolvido: estudo sobre o Mancala, prática do jogo e exercício associativo com a África, configurando assim a proposta de inserção dos jogos africanos nas escolas, destinada ao ensino de África. A totalidade se expressa em três componentes: corporal, prática do jogo e conteúdo de África. Esta unidade se tornou indissociável durante o percurso da investigação. Não se está aqui levando apenas jogos para a escola, pois não se trata de entretenimento.

Todo o procedimento implicou na assertiva de que a aprendizagem somente pôde ser concluída quando foi estabelecida a associação do Mancala com a África. Isto se torna fundamental por que nesse ato se apresenta a questão do imaginário oculto no jogo: em sua estética, formas, materiais, regras e, principalmente, em sua logística. Por isso, faz-se necessário o despertar desse imaginário, permitindo descobrir representações sobre a África e, a partir daí, reconstruí-las sobre novos conteúdos. Desse modo, o procedimento pedagógico em questão se completa nessa unidade porque os jogos africanos passam a significar um novo conhecimento e visão de mundo.

Portanto, nesse processo de aprendizagem mediada corpo, jogo e conhecimento se entrecruzam em uma unidade de retroalimentação.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

_____. O que é africanidade. In: Vozes da África – Biblioteca Entre Livros. Editora Duetto, edição especial n.6, 2007, p. 8-13.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Mauricio. Memória D'áfrica: A Temática Africana em Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria José Lopes da. As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

ZASLAVSKY, Claudia. Jogos e Atividades Matemáticas do Mundo Inteiro. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

Recebido em: 17/11/2017 Aprovado em: 22/02/2018
--