



**PROFHISTÓRIA**

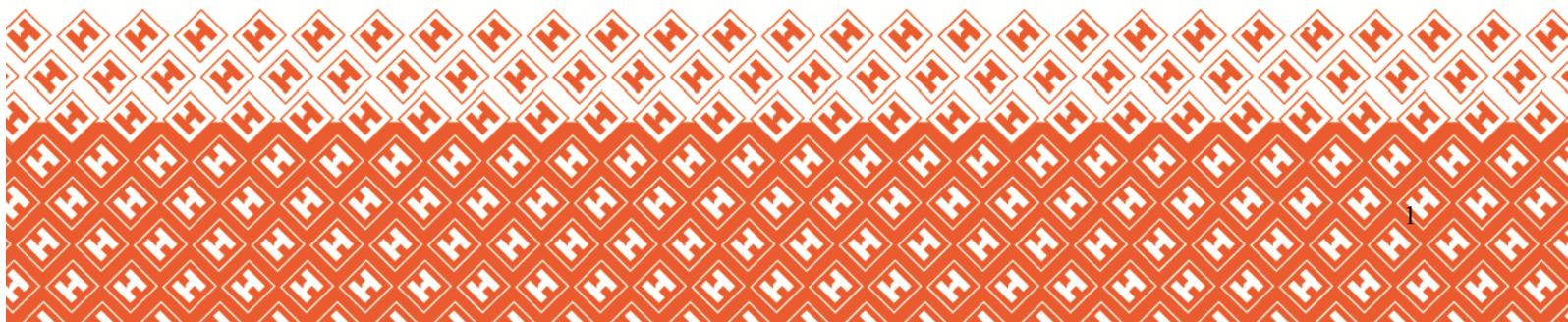
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ALEX DA SILVA APRIGIO

**KHEMET: ORALIDADE NARRATIVA E PEDAGOGIA GRIOT  
A PARTIR DE UM JOGO DE RPG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
NOVEMBRO-2021**



ALEX DA SILVA APRIGIO

KHEMET: Oralidade narrativa e pedagogia  
griot a partir de um jogo de RPG.

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História.

Orientador: Gustavo Pinto de Sousa

RIO DE JANEIRO  
2021

ALEX DA SILVA APRIGIO

KHEMET: Oralidade narrativa e pedagogia  
griot a partir de um jogo de RPG.

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em Ensino de  
História.

Aprovada em

---

**Prof Dr Gustavo Pinto de Sousa (orientador)**  
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

**Prof Dr Christiano Britto Monteiro Dos Santos**  
Universidade Federal Fluminense  
Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFF)

---

**Profa Dra Warley da Costa**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRJ)

---

**Profa Dra Keith Valéria de Oliveira Barbosa (suplente)**  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Programa de Pós-graduação em História (PPGH)

---

**Profa Dra Mônica Lima e Souza (suplente)**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFRJ)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos meus ancestrais, minha família e principalmente minha esposa Adriana Rosa de Souza, onde esteve comigo absolutamente em todos os momentos e é minha maior referência intelectual e de pessoa.

## AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas, mas agradeço principalmente a minha mãe Alzenilde Gomes da Silva Aprigio, que sempre me incentivou e acreditou mais em mim do que eu mesmo.

Meu pai Edson Rodrigues Viana, que embora nunca fosse meu pai biológico, sempre o respeitei como tal. Infelizmente faleceu e não pode estar hoje aqui comigo, mas que a terra lhe seja leve.

Aos meus irmãos, Aron da Silva Viana e Ada da Silva Viana por serem pessoas ótimas e sempre companheiras.

Agradeço ao meu orientador Gustavo Pinto Sousa por tornar o exercício da escrita tão leve, livre e por ter sempre confiado em mim, sem ele eu com certeza não conseguiria apresentar o que hoje estou trazendo aqui.

Os meus amigos, vários deles, que jogam e jogaram RPG comigo e sempre me incentivaram à escrita e produção de material próprio, o que era um passatempo transformou-se em uma dissertação de mestrado e um produto educacional. Sendo este um jogo completo e de distribuição livre para ajudar nas aulas de qualquer professor ou professora que possuir curiosidade no tema, ou que busca algo novo.

Inúmeras pessoas do movimento negro em geral foram importantes demais nesse processo, fizeram-me reapaixonar por História e conhecer inúmeros autores e autoras pretos e pretas que são a minha base teórica e de ação na vida cotidiana.

E a pessoa mais importante do mundo pra mim, minha esposa Adriana Rosa de Souza, os inúmeros dramas que passamos durante esse mestrado e que sempre esteve do meu lado em tudo. Além de ser companheira, e sempre apontando meus equívocos e com ótimas sugestões de leitura e conceitos, por isso sempre a encarei como uma referência intelectual. Sua família tornou-se a minha e me deixou confiante e preparado para este momento.

A instituição UFRJ foi de suma importância no processo, seu quadro de ótimos e atenciosos professores e professoras foram um diferencial imenso e um orgulho sem tamanho.

Não poderia deixar de citar a CAPES, que seus programas além de fomentar a pesquisa científica foi tão vital para que eu consiga estudar e escrever.

O Colégio Estadual Santo Antônio, em Xerém, Duque de Caxias, que representa quase uma vida inteira, onde fui estudante e hoje sou professor, onde conheci o movimento estudantil e me ajudou no processo de me descobrir politicamente e intelectualmente.

## **Encruzilhada**

*Meu nome também é encruzilhada  
Meu corpo se desloca numa terra estranha*

*Embora meus pés de filho nativo  
Estendam suas raízes neste solo híbrido  
Meus sentimentos mais íntimos  
Não são de homem invisível*

*Minha voz é matéria viva  
Ponte suspensa nas margens do precipício*

*Meu nome pode ser Jamaica  
A origem do fim de tudo  
O toque de Negus que reuniu o mundo  
A renascença da Etiópia*

*Meu nome nome poderia ser América Negra do Norte  
O peso da melanina do faraó  
As estruturas reerguidas do Egito*

*Meu nome quem sabe Brasil  
As convergências da dispersão  
Ponta sólida do Atlântico negro  
República de Zumbi dos Palmares*

*Meu nome é África  
Sou Diásporas  
Agora fim das fronteiras e transplante impossível*

*Porque meu lar sempre foi e será busca  
Meu tempo  
Barco em movimento  
Minha geografia  
Destino*

*Nelson Maca - A gramática da ira*

## RESUMO

Este trabalho consiste em trazer um pensamento científico africano para a própria gênese do ensino de História. Buscamos em autores africanos a base para o uso da palavra falada pelos griots e pelas griotes e por todos aqueles que se dedicavam desde a antiguidade africana ao ensino de História na África. Criamos uma ferramenta e produzimos um produto, que é um jogo de RPG sobre o norte do continente africano durante a antiguidade. Nosso produto se chama Khemet fazendo alusão ao nome que os próprios africanos que ali viviam chamavam aquelas terras, segundo Diop e Asante. Com a utilização do jogo propomos outros pontos dentro do próprio ensino de História e sua dinâmica. Utilizamos a ferramenta como um estímulo à empatia com povos e pessoas de outro tempo e espaço, uma organização do uso da multidisciplinaridade assim como levar debates sobre teoria da História para nossos alunos e alunas de forma palatável. Também procuramos estabelecer um estímulo ao ensino de História da África com técnicas africanas, ou uma adaptação delas, em nossas escolas. Usamos a ludicidade, a identidade e o próprio orgulho em ser negro, ou viver em país negro como um meio para que consigamos entender melhor, e de alguma forma nos deslocarmos à esse passado para experimetá-lo e senti-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, História da África, Afrocentricidade, Role Playing games, Produção de Conhecimento

## **ABSTRACT**

This work consists in bringing an African scientific thought in the genesis of History teaching. We searched in African authors the basis for the use of the spoken word by the griots and griotes and by all those who dedicated themselves since african antiquity to the teaching of History in Africa. We create a tool and produce a product, which is an RPG game about the north of the african continent during antiquity. Our product is called Khemet, alluding to the name that the africans who lived there called those lands, according to Diop and Asante. Using the game, we propose other points within the teaching of History and its dynamics. We use the tool as a stimulus to empathy with folks and people from another time and space, an organization of the use of multidisciplinary as well as taking debates on History theory to our students in a palatable way. We also seek to encourage the teaching of African History with African techniques, or an adaptation of them, in our schools. We use playfulness, identity and pride in being black, or living in a black country as a means for us to better understand, and somehow move to this past to experience it and feel it.

**KEYWORDS:** History Teaching, African History, Afrocentricity, Role Playing Games, Knowledge Production

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Roleplaying Games e Ensino de História</b>	<b>14</b>
1.1 Jogos analógicos e a História do roleplaying game	14
1.2 Conceituando roleplaying game e a ludicidade do brincar	18
1.3 O uso do roleplaying game como ferramenta pedagógica	21
<b>Capítulo II: Oralidade e narrativa: a construção da pedagogia griot</b>	<b>35</b>
2.1 A sacralização da palavra	38
2.2 Pedagogia griot e o jogo de RPG	41
2.3 Ensinar História	51
2.4 Narrativa e biografias dentro dos jogos de RPG	55
2.5 Narração e Fala	58
<b>Capítulo III: Khemet como RPG: aplicação e potencialidades</b>	<b>63</b>
3.1 O uso RPG como uma ferramenta pedagógica nas aulas de História	64
3.2 Formas práticas de organizar o jogo de RPG na escola	66
3.3 O uso do produto em tempos de pandemia	71
3.4 O jogo Khemet como instrumento de interdisciplinaridade	74
3.5 Khemet, ensino de África e as questões raciais	83
3.6 Empatia Histórica e Historiografia	90
<b>Considerações finais</b>	<b>95</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>98</b>

## Introdução

A proposta da dissertação é criar uma relação entre a *pedagogia griot*, o uso da palavra falada e o Ensino de História. Como observa Durval Muniz Albuquerque Jr busca-se uma narrativa histórica que leve à uma imersão nos temas abordados, despertando sentimentos, saberes e sabores para o ensino de História. Em suas palavras:

O ensino, através da aula, deveria constituir um espaço de seleção de entidades e de sua conexão narrativa, visando um efeito e um afeto nos alunos que a frequentam. O espaço de ensino, a aula, seria um lugar de vivência de experiências, não apenas recepção de conteúdos, de experimentação de mundos, de tempos, de historicidades, para além de um lugar burocrático de cumprimento de tarefas. A experiência do ensino deve ser marcante para ser efetiva, deve deixar assinalada o seu acontecimento em nosso corpo, em nossa mente e em nossa subjetividade. Ensinar é marcar e decifrar marcas. (ALBUQUERQUE Jr in MONTEIRO, 2016. p.37)

Ensinar História está correlacionado às formas de narrar e aos lugares sociais de sua produção. As formas que essa narrativa assume nem sempre foram iguais. Hobsbawm (2003), por exemplo, observa que a forma oitocentista tinha uma preocupação com os fatos, com a descrição objetiva e dos eventos. Essa nuance estava preocupada com os grandes homens e com uma História institucional dos Estados. (HOBSBAWM, 2003, p.200).

Mas antes de entrar na parte conceitual propriamente dita, o primeiro capítulo irá trazer um breve histórico dos RPGs, desde uma explicação do sentido do jogo, de como se forma e da própria forma como é representado. Além disso, é importante neste capítulo entender onde e quando o jogo surge, e entender o contexto e seu impacto tanto nos EUA, que é seu país de origem, como no mundo, também passando pela recepção desse jogo aqui no Brasil.

Outros autores como Hartog (1998) e Rüsen (1993) também debatem o tema da narrativa, pois este é parte do segundo capítulo desse nosso trabalho, e trazem a especificidade da narrativa na História, traçando diferenças dessa ferramenta quando usada na literatura, ficção ou no jornalismo. Sobre a narrativa histórica, Hobsbawm aponta:

Lawrence Stone acredita que há uma volta da “história narrativa” porque houve um declínio na história que se dedicava a perguntar “os grandes porquês”, a “história científica” generalizante. Atribui esse declínio, por sua vez, à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos do pós-guerra; ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente; à experiência contemporânea que nos lembrou de que a ação e decisão políticas podem moldar a história; e ao fracasso da “história quantitativa” (outra pretendente ao estatuto “científico”) em apresentar resultados. Duas questões estão implícitas nessa discussão, e as simplifiquei de maneira brutal: o que vem ocorrendo na historiografia a e como

explicar tais ocorrências? Uma vez que é lugar-comum na história que os “fatos” sejam sempre selecionados, moldados e até distorcidos pelo historiador que os observa, há um elemento de *parti pris*, para não dizer de autobiografia intelectual, no tratamento que Stone dá a ambas as questões, tal como o há em meus comentários ao mesmo. (HOBBSAWM, 2003, p.200)

Nossa questão aqui é entender como é possível uma narrativa a partir de um jogo de RPG e, conseqüentemente, como narrar experiências africanas a partir de uma *pedagogia griot*? Em relação à matriz africana qual era a importância do narrar? Existia algum movimento que questionava a narração? O debate sobre a importância do narrar esteve presente na historiografia clássica como fora apontado anteriormente, nosso papel aqui é entender a importância deste elemento no ensino de História da África.

O jogo de RPG, o produto desse trabalho, busca entender a narração tradicional africana como ferramenta fundamental para o ensino de História da África. Sobre esse aspecto Hampâté coloca:

Nas narrativas africanas, em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge o caos que incomoda espíritos ocidentais. Mas nós nos encaixamos perfeitamente nele. Sentimo-nos à vontade num mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo. (BÂ, 2013, p. 12)

Comparando as citações, parecem axiomas diferentes para a formulação de uma ciência histórica, até mesmo o conceito de tempo parece partir de locais diferentes (e partem). Nesse sentido, nosso produto tomará a figura do *griot* e da *griote*<sup>1</sup> como fio condutor da narrativa e do narrador. O *griot* e a *griote* como define o musicólogo mexicano Jorge Escalante eram “considerados como filósofos, poetas, genealogistas, historiador, narrador das lendas, cronistas, mensageiro da guerra, embaixadores dos reis.” (ESCALANTE, 1993, p.219)

Sendo assim, o *griot* ou a *griote* se entrecruza com a formação do jogo e seus personagens. Essa pesquisa tem um exercício prático. É com base em questões práticas, sobre a própria utilização do produto de forma satisfatória, mesmo com todas as adversidades que as escolas do Brasil, principalmente as públicas possam apresentar. Também mostraremos ferramentas que permitam o uso do jogo mesmo em tempos atuais de pandemia.

Aqui, o/a professor/a de história e o/a historiador/a serão atores e atrizes fundamentais para o jogo. Eles serão narradores e narradoras, que fazem do passado em ente vivo e que possa ser algo experimentado pelos outros jogadores. No jogo, cabe ao *griot* e a *griote*

---

<sup>1</sup> Griotes: feminino de Griot

(narrador) a transposição do tempo e o jogo lhe dá ferramentas para narrar História. O professor na condição de articulação desses saberes assume um papel de orientação dialógica entre o saber da História e da cultura dos alunos. Nesse sentido, Sonia Wanderley assinala:

Ora, essa construção dialética e dialógica, na qual interagem saberes docentes, discentes e outros característicos da cultura escolar, é o lócus pelo qual pode se concretizar o caráter de história pública no ensino de história escolar. Assim também, o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia, saber histórico escolar e outros saberes/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo e, como resultado, entender o saber histórico escolar como uma construção compartilhada, para a qual contribuem narrativas que se cruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas, sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade. Quando compreende seu papel e o de sua expertise na apreensão de “ideias tácitas” trazidas pelos alunos como fruto de experiências que refletem a busca de orientação temporal e das quais deve partir a ação educativa para um aprendizado significativo. (WANDERLEY, 2019, p.4)

Inspirada nos aportes da História Pública, a *pedagogia griot* — ensinar e aprender a História da África a partir das narrativas e técnicas africanas — nosso produto insere-se no exercício didático da aplicação da Lei n. 10.639/03, atualizada para Lei n.11.645/08<sup>2</sup>. Pela Lei há a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Entretanto, a aplicação dessa política pública esbarra na ausência de incentivos ou caminhos para mudanças na estrutura de como vemos a África ou os povos originários. Ademais, nosso produto insere-se como uma ação pedagógica que contribua para diversificar as ferramentas do Ensino de História da África na sala de aula.

No cotidiano das escolas estaduais do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, onde atuamos tem um público majoritariamente negro, podemos notar que a obrigatoriedade de abordar a África, sem nenhum preparo ou formação continuada serviu para fomentar teorias racistas<sup>3</sup>, que mesmo sendo muitas vezes vindas com boas intenções, servem apenas para transformar a África num continente excêntrico, exótico, tribal e primitivo.

Também ampliam a visão de que africanos são escravos em essência e não produtores de ciência e conhecimento. A lei é um avanço, mas ensinar sobre África com os velhos axiomas europeus acaba causando situações constrangedoras, como por exemplo o vinte de

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acessado em 17 de agosto de 2020.

<sup>3</sup> Como observa D'adesky, muitas das ditas teorias que se propõe a ser anti-racistas acabam por reproduzir preconceitos e estigmas sobre os negros e/ou africanos. A simples obrigatoriedade sem uma formação e um debate adequados acaba por solidificar ainda mais o racismo no meio escolar.

novembro. Nessa data todo professor é “obrigado” a falar sobre a questão dos negros brasileiros ou de África, mesmo que não o tenha feito durante todo o ano. Sabemos que não podemos resolver por completo o problema, pois é estrutural e sistêmico, mas o nosso produto visa exatamente trabalhar África de forma cotidiana e buscando em autores negros nossa metodologia educacional africana.

Usar autores que tenham um diálogo com questões ligadas ao uso de RPG na educação e no ensino de História também será parte do trabalho. A relevância da narrativa e da oralidade serão tomadas a partir das leituras de autores africanos como: Hampâté Bâ (2010, 2013), M’Bokolo (2008), Marimba Ani (1994) e Ki-Zerbo (2010). Além disso, utilizar o jogo de RPG como método pedagógico que sintetiza o uso da palavra falada, ensino de História, ficção e metáfora como fio condutor de uma narrativa histórica imersiva.

O jogo de RPG — Khemet— visa municiar professores que queiram ensinar sobre África com estratégias pedagógicas diversificadas e com baixo custo.<sup>4</sup> O jogo busca trazer o passado da África pela visão de autores negros e africanos, buscando assim o estudo de História da África que não traga “racismos anti-racistas” como chama Jaques d’Adesk. Nas palavras do autor:

A antinomia entre a nacionalidade e o particularismo identificador é marcante quando a política do Estado é a de um represamento dos pluralismos étnicos, podendo então traduzir-se pela depreciação dos particularismos em benefício da promoção da identidade comum nacional acima das diferenças culturais. É o caso, em especial, dos nacionalismos dos Estados multiculturais ou multiétnicos que constroem políticas assimilacionistas privilegiando a matriz cultural dominante. (D’ADESKY, 2009, p.62)

Um exemplo da ideia de D’Adesk são as experiências de miscigenação e da democracia racial. Elas eram entendidas como uma teoria anti-racista. No entanto, como destacam autores como Martha Abreu, Hebe Mattos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a miscigenação e a democracia racial serviram para naturalizar as diferenças ao invés de combater as desigualdades sociais oriundas das questões raciais.

Segundo as palavras do próprio D’adesky:

O ideal de branqueamento, que se apresenta por meio da *miscigenação* como um anti-racismo, revela na realidade um profundamente heterofóbico em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em

---

<sup>4</sup> Ou quase isso, já que um celular ou mesmo o computador da escola para ler o PDF e para rodar programas ou sites que façam rolagem de dados, uns lápis e umas folhas de papel garantem uma experiência completa do jogo. O produto encontra-se em formato texto, sem imagens, exatamente para baratear a impressão, caso sintam desejo de imprimir o material.

direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência.

Tal é o paradoxo do ideal de branqueamento. em nome de uma visão supra-racial que pretende a favorecer intercâmbios, os cruzamentos, as misturas e maximizar as semelhanças, ele somente privilegia, enquanto modo ideológico e organização social, um grupo humano específico (branco), caracterizado simultaneamente por sua centralidade, sua superioridade e sua permanência no tempo. Os outros grupos humanos (negros, índios etc.) supõem uma relação de desigualdade com o tipo humano idealizado, diante do qual se classificam racialmente, culturalmente, esteticamente etc. (D'ADESKY, 2019, p.69)

Esse é um debate importante nesse projeto, construir ferramentas e repensar uma didática que nos leve cada vez mais ao ensino de História da África pensando em uma lógica, e uma metodologia africana, somando-se aí uma questão lúdica do jogo.

O produto visa, portanto, trabalhar História africana, de forma dialógica com a filosofia e o pensamento social africano, como uma estrutura sólida e vívida. Busca mostrar autores africanos em suas potencialidades e sensibilidades na escrita da história africana. Acreditamos que a obrigatoriedade de ensinar História da África funciona como uma ação pedagógica para contrapor uma visão de uma África mítica, selvagem, sem tecnologia e cultura.

Esse projeto também se propõe a tornar a produção de narrativa histórica ao alcance dos alunos e dos demais jogadores, como coloca Michel de Certeau:

Apesar das tentativas feitas para romper as fronteiras, está instalado no círculo da escrita: nesta história que se escreve, abriga prioritariamente aqueles que escreveram, de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sócio-cultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos, etc.) e seu público (cultivado). Este trabalho está ligado a um ensino, logo, às flutuações (...) de uma clientela; às pressões que esta exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre pesquisa e pedagogia. O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao "grande público" (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila dos circuitos de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem "constitui autoridade" e o esoterismo científico de quem "faz pesquisa"... (CERTEAU, 1982, p.65)

Por fim, o jogo coloca o debate historiográfico à disposição dos alunos. Ele insere a narrativa histórica afrocêntrica<sup>5</sup> e como aponta Elikia M'Bokolo, ao alcance dos alunos, de uma forma leve e vívida. O objetivo do jogo não é eleger vencedores e vencidos, mas a levar

---

<sup>5</sup> Sobre o termo "afrocêntrico" usaremos o mesmo sentido usado por Asante (2014), que é a busca de se pensar ciência, e ato da construção científica e dos demais aspectos da vida tendo a África e os africanos como agentes centrais dessa narrativa.

os alunos e alunas a imersão na História da África, principalmente, na região norte do continente africano, em 950 a.C. É iluminar uma produção pós-abissal do conhecimento para lembrar Boaventura de Sousa Santos.<sup>6</sup>

Abordaremos a importância da oralidade e da palavra falada para vários povos africanos. É importante, entender que essa oralidade possuía intencionalidade, mesmo com idiomas escritos a palavra falada tem particularidades que os africanos utilizavam para ensinar História entre outros conhecimentos.

Algo importante a ser destacado aqui, é que *pedagogia griot* é um conceito cunhado nesta pesquisa se encontra descentralizado em algumas mídias, textos e artigos. Sempre que lemos ou ouvimos sobre o conceito as citações são mais de uma forma demonstrativa do que teórica. Quando buscamos utilizar o conceito e usá-lo como base do que propomos aqui já sabíamos do uso do mesmo pela voz da poesia do poeta Nelson Maca, na música *Quilombo Favela Rua*<sup>7</sup> do cantor Mano Teko. Ali o termo aparece exatamente como um conjunto de técnicas africanas, citada em meio a outros termos.

Existe um livro chamado Pedagogia Griô da Lílian Pacheco, mas o livro em si é mais um relato de experiência de um coletivo do que um referencial teórico sobre o conceito. Então quando utilizamos o termo aqui, estamos usando *pedagogia griot* como um conjunto de técnicas africanas que auxiliam e também são o centro do ensinar e do aprender. Além de estudar História da África propomos que técnicas de ensino africanas que estão nesse conjunto pedagógico do que chamamos de *pedagogia griot* proporcionam um melhor entendimento e imersão para ensinarmos História da África.

## Capítulo I: *Roleplaying Games* e Ensino de História

### 1.1 Jogos analógicos e a História do *roleplaying game*

Sob o ângulo da forma, é portanto possível, em poucas palavras, definir o jogo como uma ação livre, vivenciada como fictícia e situada fora da vida comum, capaz no entanto de absorver totalmente o jogador: uma ação desprovida de qualquer interesse

---

<sup>6</sup> Como aponta Boaventura de Sousa Santos, é uma ruptura com o abissal, é quebrar a fronteira entre “lugares oficiais” e “lugares ofíciosos e não formais”. É pensar em uma educação dialógica, buscando trazer conhecimentos e fugir de uma hierarquia desses saberes. Uma educação sensível às identidades e demandas internas de uma ecologia.

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eZuBzrfaaYk> acessado em 15 de dezembro de 2021

material e de qualquer utilidade; que se realiza em um tempo e em um espaço expressamente circunscritos, desenrolando-se com ordem segundo regras dadas e produzindo na vida relações de grupo que voluntariamente se cercam de mistério ou acentuam pelo disfarce sua estranheza em relação ao mundo habitual. (HUIZINGA, 2000, p.35-36)

A definição de jogo é algo caro a esse trabalho. Como veremos, *roleplaying games*<sup>8</sup> é uma forma de resgatar fundamentos bem tradicionais destes “passatempos”, até mesmo da noção do que é e porquê se joga. Huizinga aponta “ação livre” como algo onde todo o processo se dá. Ação livre, para Huizinga, não compreende a totalidade do objeto, mas é dos requisitos para a sua prática, qualquer que seja sua modalidade e especificidade do que é jogado. Lembremos aqui, que Huizinga busca conceituá-lo em sua forma mais básica, digamos até primitiva, sem nenhum tom pejorativo no uso dessa palavra. Aqui o autor busca entender essa prática em sua gênese. Huizinga na mesma obra, usa a seguinte definição:

O jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente consentida, mas completamente imperiosa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser algo diferente da vida comum.(HUIZINGA, 2000, p.57-58)

Outra afirmação valiosa apresentada por Huizinga, “sentimento de tensão e alegria” é algo que aproxima RPG de um jogo padrão. Tensão e alegria são inerentes a qualquer partida de RPG. Essa tensão/alegria é dirigida no *roleplaying game*, pois buscam criar situações específicas onde esses termos levem a imersão, onde servem de gatilho para a imaginação.

Outro termo a se destacar é “ação ou atividade voluntária”, essa atividade recreativa está sempre ligada à liberdade, é sempre voluntária, a liberdade está na *asili*<sup>9</sup> dos jogos . Também são um exercício ao consenso, é neles que buscamos regras as quais vamos nos subordinar livremente, e que podem ser debatidas e reavaliadas por quaisquer membros dessa atividade coletiva. Roger Caillois vai colocar essa questão liberdade do jogar da seguinte forma:

O jogo só acontece se quisermos, quando quisermos e pelo tempo que quisermos. Nesse sentido, o jogo é uma atividade livre. E, além do mais, uma atividade incerta. A dúvida sobre o desenlace deve permanecer até o fim. Quando, durante uma partida de cartas, o resultado já é praticamente certo, não jogamos mais, cada um baixa seu jogo.(CAILLOIS, 2017, p.39)

---

<sup>8</sup> Usaremos muitas vezes a sigla RPG, que é o termo pelo qual esses jogos são conhecidos

<sup>9</sup> Asili é termo em swahili usado pela antropóloga Marimba Ani, em seu livro an “Yurugu: african-centered critique of european cultural thought and behavior” de 1994. O termo significa semente, segundo a autora cada cultura ou conceito possui uma, algo que é determinante para todo o seu desenvolvimento. Essa Asili estará sempre presente mesmo que a “coisa” mude ou se transforme, sempre será possível detectá-la.

Essa atividade incerta, que sempre exige algum grau de aleatoriedade, é outro elemento para entendermos o que é e como funciona um RPG. Por isso estamos aqui abordando a gênese do que é jogo, quais são os seus elementos intrínsecos que serão potencializados em um *roleplaying game*.

Jogos em geral estimulam socialização, é de conhecimento de todos e todas que existem jogos que podem ser jogados de forma solo, mas até mesmo esses, os resultados são compartilhados, comparados e muitos destes inclusive podem ser competitivos (CAILLOIS, 1990, p.81). Mas o nosso ponto não é abordar essa categoria, nosso foco são os jogos coletivos, onde esse estímulo à socialização e a aprendizagem coletiva são mais evidentes e alcançados de forma mais direta. Roger Caillois destaca a questão a vocação social dos jogos da seguinte forma:

Os jogos, geralmente, só encontram sua plenitude no momento em que despertam uma ressonância cúmplice. Mesmo quando, em princípio, cada um dos jogadores poderia praticá-los com tranquilidade em seu canto, os jogos rapidamente se tornam pretextos para concursos ou espetáculos, como nos exemplos da pipa ou do bilboquê. Na verdade, a maioria deles é de pergunta e resposta, desafio e réplica, provocação e contágio, efervescência ou tensão compartilhada. Precisam de presenças atentas e simpáticas. É provável que nenhuma das categorias de jogos escape a essa lei. Mesmo os jogos de azar parecem seduzir mais no meio da multidão, ou mesmo no meio da confusão. (CAILLOIS, 2017, p.84)

Jogos possuem uma ampla base de estudos sobre seu uso na educação também estudada e debatida<sup>10</sup>, e uma gama de fatores que ajudam, ou podem ajudar, dependendo do direcionamento, em atividades pedagógicas. Aqui ressaltamos os elementos de jogos que estão presentes em jogos de RPG e que ao longo desse trabalho serão dirigidos e focalizados no ensino de História, mais especificamente no ensino de História da África, com ênfase no norte da África.

Uma questão que merece ser levantada é como um jogo analógico<sup>11</sup> pode atrair e servir a uma pedagogia em uma sociedade cada vez mais digital e virtual. A internet de alta

---

<sup>10</sup> Inúmeros autores e autoras como Débora Jaqueline Farias Fabiani, Lynn Alves, Luciano Meira e Sharon Boller. Uma pesquisa simples em qualquer biblioteca ou livraria virtual, assim como bancos digitais de teses e dissertações mostram vários trabalhos e pesquisas que abordam o tema.

<sup>11</sup> Chamaremos de jogos analógicos as interações que tenham alguma disputa, e dentro dessa disputa busca-se um brincar, um entretenimento. Segundo Caillois (2017) os jogos podem ser divididos em subcategorias de jogos competitivos, jogos de sorte, jogos simbólicos ou de imaginação e jogos de risco ou desafio. E compreenderemos por analógico jogos que não estejam majoritariamente virtualizados, ou que não dependam única e exclusivamente de um computador, videogame ou inteligência artificial virtual. Jogos analógicos se utilizam de dados, moedas, lápis, papel, tabuleiro, pedras, folhas, a voz, o corpo ou quaisquer objetos que existem fora da linguagem binária de um computador ou algo parecido.

velocidade em celulares poderia dar fim aos jogos tradicionais e/ou analógicos. Mesmo em meio a todas as facilidades e a agilidade da revolução que a popularização da internet causou e ainda causa, o interesse por jogos analógicos só aumenta, e o RPG está dentro desse conjunto.

Não é difícil ver comerciais de sites que disponibilizam jogos “analógicos” para serem jogados pelo computador, ou com outras pessoas utilizando a internet. O maior exemplo são os sites de poker online ou qualquer jogo que use cartas de baralho, nesse caso a internet só possibilita que estes sejam ainda mais jogados e que se utilizem de tecnologias modernas e se mantenham na ativa nos tempos atuais.

Jogos de tabuleiro em sua grande maioria também possuem uma versão online e utilizando as mesmas regras que sua versão em formato físico oferece, ou seja, mesmo que online e com auxílio do computador, você consegue ter uma experiência muito próxima daqueles jogam com os materiais físicos não virtualizados do mesmo, como cartas, dados, miniaturas, fitas métricas e etc.

Os RPGs também estão nesse processo, os livros em formato PDF facilitaram o acesso ao conteúdo e baratearam sua produção. O RPG Dungeons & Dragons, lançado em 1973, foi o primeiro desse estilo no mundo, e até hoje é o mais famoso e mais jogado entre todos. Sua atual edição, a quinta edição, é a mais vendida<sup>12</sup> e maior sucesso de todas desde o lançamento do Dungeons & Dragons nos anos 70. A internet e o computador trouxeram funções que facilitam o RPG de uma forma geral. Dentre essas facilidades temos a já citada criação dos livros em PDF, programas de computador, smartphones e sites que simulam rolagens de dados.

Existe hoje uma linha historiográfica que busca uma origem do RPG antes de Dungeons & Dragons surgir em 1973<sup>13</sup>, mas o objetivo dessa dissertação não é um debate historiográfico sobre a origem deste, ou mesmo defini-lo. Iremos ter como ponto de partida

---

<sup>12</sup> Disponível em:

<https://www.dicebreaker.com/series/dungeons-and-dragons/news/dungeons-and-dragons-2019-biggest-year>  
acessado em 10 de junho de 2021

<sup>13</sup> Como aponta David M. Ewalt (2016): “Os role-playing games de fantasia nasceram nos anos 1970, mas podemos rastrear sua árvore genealógica até meio bilhão de anos atrás.” Após isso, David M. Ewalt aponta a inerência do lúdico nas formas de vida, e completa: “É impossível saber as regras daquele jogo. Pode ter envolvido pantomimas ou interpretação, algo como charadas dos tempos das cavernas. Sendo assim não deixou registros físicos, nada para um arqueólogo desenterrar e estudar.”

que Dungeons & Dragons, um produto criado como uma suplementação de jogo de tabuleiro chamado Chainmail, seus autores são Ernest Gary Gygax e Dave Arneson. Queremos apenas dar um contexto e explicar de forma sucinta quando surge, onde e quem o cria.

## 1.2 Conceituando *roleplaying game* e a ludicidade do brincar

Luiz Eduardo Ricon, em uma das oficinas no Primeiro Simpósio de RPG & Educação, que aconteceu em São Paulo no ano de 2002, faz um breve histórico sobre o surgimento do objeto abordado aqui:

O RPG surgiu em 1974, nos Estados Unidos, com o famoso Dungeons & Dragons, que significa “Masmorras e Dragões”. Era basicamente um jogo no qual meia dúzia de personagens entrava numa caverna subterrânea, encontrava tesouros, monstros e, no final da caverna geralmente havia um Dragão.

(...)Para quem não conhece o RPG, dizemos que se trata de um jogo de interpretação é algo complicado. Como assim, é jogo de interpretação? É teatro? Ou é um jogo? Existem cartas, pinos coloridos, tabuleiro como em todo jogo? E, se é um jogo de interpretação, eu tenho que falar alguma coisa, eu tenho que interpretar um papel, existe um script? As dúvidas começam a surgir. (RICON in ZANINI, 2004, p.15)

O entendimento de que tipo de jogo é um RPG e como ele organiza sua interação também é um ponto que devemos nos debruçar. Algumas perguntas precisam ser respondidas aqui, que jogo é esse? Como se joga? Quem joga? Do que preciso pra jogar? Quem vence? Quando o jogo acaba? Essas questões nos servem como um ponto de partida. No próprio produto dessa pesquisa, o livro que contém o RPG Khemet, essas perguntas serão respondidas. Carlos Eduardo Klimick Pereira vai explicar RPG da seguinte forma:

Quais são os elementos constituintes de um RPG? Jogadores, personagens principais, mestre-narrador, demais personagens, roteiro aberto, componente aleatório, ou seja, dados. Para vocês visualizarem uma sessão de RPG típica, temos pessoas ao redor de uma mesa, um narrador e as personagens. Eu, particularmente, prefiro usar o termo prática de RPG e praticante de RPG, ao invés de jogador de RPG. Por quê? Porque sempre que começamos a explicar dizendo que RPG é um jogo diferente porque não há competição, não há um ganhador, é uma coisa de cooperação e socialização. Então, se a todo momento é preciso dizer que se trata de um jogo diferente, talvez seja melhor dizer que, na verdade, não se trata exatamente de um jogo — é muito mais uma prática, uma narrativa interativa, mais próximo da ciranda-cirandinha do que de um jogo propriamente dito. Então temos os personagens principais, interpretados pelos praticantes-jogadores, e as outras personagens, interpretadas pelo narrador. (PEREIRA, 2002, p.183-184)

Essa definição do Carlos Eduardo Klimick Pereira de tentar distanciar RPG de um jogo no sentido mais estrito da palavra (principalmente se associamos a palavra a uma

necessidade de competição) e o igualando a uma brincadeira, uma forma de narrar compartilhado é o ponto desse trabalho. Como vimos anteriormente em autores como Roger Caillois e Huizinga o RPG pode ser enquadrado tranquilamente como um jogo, fatores como regras livres, ação voluntária, simulação entre outros já apresentados aqui estão presentes em RPGs.

Com o devido cuidado, e direção, o RPG pode ser usado como um instrumento do brincar, uma certa facilitação do lúdico. Tornar a experiência mais fluida e menos residual em sala de aula ou ensinando em outros espaços. O RPG quando utilizado em sala ou no ensino busca organizar a fantasia e a própria brincadeira, orientando ambas no sentido pedagógico. Ricon continua em sua oficina falando sobre o brincar dentro dessa experiência:

Em português fazemos essa distinção entre brincar e jogar. Em inglês essa diferença não existe: brincar, jogar, atuar, interpretar um personagem é to play. O RPG, ou role-playing game, é tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação. É uma mistura de jogo, brincadeira e teatro.

Eu prefiro explicar RPG de uma forma mais simples ainda. O RPG é uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente. Quando crianças, ficávamos inventando histórias em casa: as meninas brincavam de casinha e os meninos brincavam de polícia e ladrão, faroeste. Na minha época, brincávamos de Ultraman e outras coisas... O RPG é mais ou menos isso, mas nós crescemos e isso, agora que somos adultos sérios, temos nossos trabalhos, nossos estudos, não podemos mais brincar de polícia e ladrão dessa maneira. Assim, inventamos uma série de regras e fingimos que estamos jogando algo sério quando, o que estamos fazendo é brincar de criar histórias. Não se enganem, todos vocês vão brincar de criar uma estória. (RICON in ZANINI, 2004, p.15)

Como Ricon aponta, RPG é sobre contar histórias, mais ainda, uma forma e uma técnica de narrar histórias de maneira coletiva. Não é de hoje que a contação de histórias é amplamente utilizada na Educação, principalmente quando observamos a Educação Infantil. O RPG proporciona uma maior complexidade, uma organização interativa e estabelece um conjunto de regras para essas histórias coletivas, por isso é um objeto que atrai adolescentes, também jovens e adultos. Além de suas regras, as histórias podem ser mais sérias e complexas, envolvendo problemas morais e situações sensíveis, as mesmas enfrentadas por nós em nosso mundo, mas transpostas em uma outra realidade, tempo e espaço. Andreia Pavão descreve o RPG de uma forma mais pragmática e facilita o nosso entendimento:

Mas o que é exatamente, RPG? RPG é um jogo cujas regras são descritas em livros que são, em geral, bastante volumosos e que, além das regras, trazem descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual. Os atores dessa aventura são o mestre e os jogadores, usualmente chamados de players. O texto do livro de regras é lido em geral pelo mestre que, nas sessões de RPG então, apresenta uma história, uma aventura, ao grupo de jogadores, criada por ele, a partir da leitura do livro. A aventura proposta deve conter enigmas, charadas e situações que exigirão escolhas por parte dos jogadores. Cada

participante, tal como um autor de ficção, constrói um personagem para si, detalhando seu perfil psicológico, suas habilidades intelectuais e físicas, suas preferências e seus trunfos, assim como suas deficiências, que vão garantir o "tempero" da ficção. Esses personagens devem adequar-se a um ambiente, proposto pelo livro do mestre, no qual a trama se desenrolará. O ambiente onde se desenvolve a aventura, no linguajar desses grupos, é chamado de mundo ou cenário. (PAVÃO, 1999. p .16)

Hoje esses "estrangeirismos" de chamar jogadores de "players" não existem mais, pelo menos não em grande escala como vimos nos anos 90. O RPG chega ao Brasil de forma tímida e posteriormente até clandestina. Até o início dos anos 80 aqui no país, livros de RPG eram artigos relacionados a um de alto poder aquisitivo. Até porque apenas em 1991 tivemos um RPG em português circulando no Brasil<sup>14</sup>. Nos anos seguintes grandes RPGs estrangeiros como GURPS e Dungeons & Dragons foram traduzidos e lançados pelas Editoras Devir e Grow. Antes destes lançamentos o que circulava aqui no país eram jogos em inglês importados e bem caros, ou fotocópias desses livros<sup>15</sup>. Além do alto preço se exigia um nível alto de domínio da língua inglesa, isso, como apontado anteriormente, corrobora com a elitização.

O final dos anos 90, com lançamentos e traduções de grandes jogos em língua portuguesa trouxe o RPG para um nicho mais popular, e pessoas pobres e negras<sup>16</sup> passaram a consumir e jogar RPG com mais facilidade.

Grandes encontros de RPG foram realizados no Brasil, com destaque para o Encontro Internacional de RPG que aconteceu em Curitiba e São Paulo, o I Simpósio de RPG & Educação também na cidade de São Paulo. Nos Estados Unidos a essa altura RPGs já inspiravam filmes, jogos eletrônicos, animações, literatura e outras mídias. Já acontecia como

---

<sup>14</sup> Tagmar foi o primeiro RPG lançado em português, era na verdade um jogo brasileiro e não uma tradução. Jogo criado por Marcelo Rodrigues, Ygor Morai, Julio Augusto e Leonardo Nahom pela editora CSA.

<sup>15</sup> Época que ficou conhecida como "Geração Xerox", onde alguém importava um livro de RPG e cedia o livro para amigos e conhecidos para fotocopiar o jogo. Essa foi a primeira fase da difusão dos RPGs no Brasil.

<sup>16</sup> Pesquisa realizada pela Editora Aster (disponível em <https://pt.slideshare.net/AsterEditora/pesquisa-de-mercado-de-rpg-de-mesa-2016>) aponta que 67,9% dos jogadores de RPG são pessoas brancas, quanto pretas e pardas somam 25,6%. A presença de pretos e pardos, como mostrado acima, era ainda menor no final dos anos 80 e início dos anos 90 pelos fatores já mostrados. Nesse ponto, utilizaremos a nossa própria experiência e relatos de pessoas mais velhas que frequentavam eventos e jogavam RPG nesse período.

Citar esse fator racial aqui, se dá pelo caminho dessa pesquisa, onde além da questão pedagógica, existe uma questão racial no jogo, onde além de focar em uma cientificidade negra e africana, ele é também um resgate de uma visão positiva dos negros. Em nossa concepção, o RPG em seu início aqui no Brasil abordou pouco a negritude e a África exatamente porque o público do RPG aqui era majoritariamente branco.

cultura de massa (RODRIGUES, 2004. p.144) nos EUA e em parte da Europa, e se popularizou aqui no Brasil de forma rápida, existindo aqui produtos dessa temática bem baratos e produzidos no próprio país.

Alguns destes eram comercializados em bancas de jornal. O assunto ficou tão emergente no país, que um livro de RPG, chegou a ser distribuído em escolas estaduais do Rio de Janeiro. Era um livro paradidático chamado Português em Outras Palavras: Jogos de RPG, escrito por Rosana Rios e Maria Sílvia Gonçalves.

Existe até um certa tradição no Brasil quanto ao tema RPG e Educação de uma forma mais geral, e como fora mostrado, os anos 2000 foram o epicentro de toda essa tendência pedagógica, Nossa pesquisa é uma busca por intersecção entre RPG e *pedagogia griot*, é entender os ganhos, semelhanças, diferenças, contribuição e limites destes elementos.

### **1.3 O uso do *roleplaying game* como ferramenta pedagógica**

É preciso olhar mais de perto as experiências escolares que essas crianças e jovens vivenciam. A escola precisa aprender, para assim propor situações de aprendizagem que considerem a presença fundamental dos negros e mestiços em nossa sociedade e, com isso, proporcionar, no currículo cotidiano, outros encontros identitários, mas, dessa vez, de inclusão, de sucesso e, portanto, de aprendizagem positivas. (LOPES, 2007)

Ensinar História está correlacionado às formas de narrar a História e aos lugares sociais de sua produção. Estes elementos nem sempre foram iguais. Hobsbawm (2003), por exemplo, observa que a narrativa oitocentista tinha uma preocupação com os fatos, com a descrição objetiva e dos eventos. Essa forma de narrar estava preocupada com os grandes homens e com uma História institucional dos Estados. (HOBBSAWM, 2003: p.200).

Outros autores como Hartog (1998) e Rüsen (1993) também debatem o tema, e trazem a especificidade da narrativa na História, traçando diferenças dessa opção quando usada na literatura, ficção ou no jornalismo. Sobre a narrativa histórica, Hobsbawm aponta:

Lawrence Stone acredita que há uma volta da “história narrativa” porque houve um declínio na história que se dedicava a perguntar “os grandes porquês”, a “história científica” generalizante. Atribui esse declínio, por sua vez, à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos do pós-guerra; ao declínio do envolvimento ideológico dos intelectuais do Ocidente; à experiência contemporânea que nos lembrou de que a ação e decisão políticas podem moldar a história; e ao fracasso da “história quantitativa” (outra pretendente ao estatuto “científico”) em apresentar resultados. Duas questões estão implícitas nessa discussão, e as simplifiquei de maneira brutal: o que vem ocorrendo na historiografia e como explicar tais ocorrências? Uma vez que é lugar-comum na história que os “fatos” sejam sempre selecionados, moldados e até distorcidos pelo historiador que os

observa, há um elemento de *parti pris*, para não dizer de autobiografia intelectual, no tratamento que Stone dá a ambas as questões, tal como o há em meus comentários ao mesmo. (HOBBSAWM, Eric, 2003, p.200)

Nossa questão seria; como utilizar o RPG para narrar experiências africanas a partir de uma *pedagogia griot*? Em relação à matriz africana qual era a importância do narrar? Existe algum debate sobre questionar a narração? O debate sobre a importância do narrar esteve presente na historiografia clássica como fora apontado anteriormente, nosso papel aqui é entender a importância da narração no ensino de História da África, e como ela também ocorria dentro do próprio continente africano.

O RPG Khemet, o produto desse trabalho, busca entender a narração tradicional africana como uma questão fundamental para o ensino de História da África. A abordagem sobre jogos, elementos fundantes de que eles possuem, como a imaginação, liberdade, e o direcionamento narrativo que o RPG em específico proporciona é linha mestra de sua relação com uma *pedagogia griot*. Sobre esse aspecto Hampâté coloca:

Nas narrativas africanas, em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge o caos que incomoda espíritos ocidentais. Mas nós nos encaixamos perfeitamente nele. Sentimo-nos à vontade num mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo. (BA, 2013, p. 12)

A historiografia de Ensino de História e os usos pedagógicos do RPG são um campo recente de investigação. Hoje existem artigos, livros e trabalhos que abordam a relação entre este material e o ensino, alguns desses projetos debatem inclusive diretamente esses projetos e o ensino de História. Juliano da Silva Pereira coloca as seguintes proposições:

Neste trabalho pode-se perceber também outra relação possível e que talvez também influísse no processo de ensino-aprendizagem: a possibilidade do aluno se colocar no lugar de alguém do passado. Em outras palavras, estabelecer uma relação empática com o passado. Buscamos agora o aprofundamento do estudo da relação entre o jogo enquanto ferramenta pedagógica e a compreensão histórica dos alunos pela via da empatia histórica. Busca-se através do jogo de RPG um colocar-se no lugar do outro (o personagem que se interpreta). Como seria se este personagem estivesse inserido em um contexto histórico criado a partir de evidências históricas? Pode o jogo influenciar o processo de empatia/compreensão histórica do aluno? (PEREIRA, 2004, p.12)

“Se colocar no lugar de alguém do passado” é basicamente o que a maioria dos RPGs propõe, e também é o que os professores de História buscam em suas aulas. Educadores ensinando História usam uma infinidade de elementos que propiciem essa imersão, imagens, música e outras fontes primárias. Um RPG também usa as mesmas técnicas para essa “viagem”, as ilustrações, música ambiente ajudam e muito em uma partida de RPG.

A busca pela empatia, esse “sentir na pele” é um dos objetivos tanto das aulas de História, como aponta Albuquerque Junior, quanto do jogo em si. Ao interpretar um personagem que pertence a outro tempo, outro continente, isto é também uma pesquisa constante, é entender uma certa linha de pensamento de uma época, roupas, hábitos e qualquer outro elemento que traga verossimilhança.

O RPG tem sido usado, ou pode ser usado, para aproximar e tornar temas históricos distantes mais tangíveis, e pode tirar certa abstração de um passado “distante”, ou que o aluno ou aluna julgava estar distante. A questão do distanciamento pode causar desinteresse e um afastamento demasiado do tema. Entrando na História, jogar Revolução Francesa ou Quilombo dos Palmares, tentar tomar decisões nesses dois contextos históricos citados como exemplo, trazem mais sintonização com o outro aos alunos, que podem visualizar e até mesmo estabelecer um diálogo (mesmo que fictício) histórico tentando compreender uma realidade que outrora possa parecer distante da sua.

O RPG nos proporciona criar um problema ficcional mas que poderia ter ocorrido, ou talvez tenha acontecido. Nos permite criar perguntas nesse contexto histórico e observar as respostas imediatas dos alunos e alunas, e darmos orientações históricas ou consequências para as respostas deles e delas. Ainda no exemplo do Quilombo dos Palmares, o professor poderia perguntar: — *Vocês estão no Quilombo, chegaram tem mais ou menos uns três meses, fugiram da mesma fazenda. Acaba de chegar alguém pedindo abrigo, esse alguém é uma pessoa branca. Está um debate danado! Zumbi olha pra vocês e parece querer ouvir a opinião de vocês.* Então nesta brincadeira, que chamamos de RPG, eles e elas tentariam pensar a partir do contexto histórico dado e das demais informações e como resolver o problema.

O aspecto ficcional do jogo não pode ser tratado como um entrave, ou como um afastamento ao aspecto de potencialidade no ensino de História. Focar exatamente no “erro”, na própria metáfora, é também uma forma de discernir a narrativa histórica das outras (GINZBURG, 1989). É exatamente essa certa liberdade poética, esses “escorregões” que devem ser trabalhados na busca de uma visão mais científica do passado, em se tratando de nosso jogo, seria o norte da África em 950 a.C. “A proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149), “centrar nos resíduos”, no que resta e no que está à margem revela exatamente os pontos centrais. Usar exatamente essa metáfora marginal que existe no jogo dessa pesquisa

é uma ponte para construir de forma coletiva a narrativa histórica que o RPG em questão também propõe. Ginzburg expõe a questão da seguinte forma:

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém que passou por lá” (GINZBURG, 1989, p. 152)

O professor ou professora pode tomar vários caminhos pelas respostas dos alunos, ele ou ela poderia interromper a brincadeira e apontar quais respostas correspondem mais fidedignamente com a História do Quilombo dos Palmares, ou o professor poderia dar continuidade a brincadeira e pegar aquelas respostas que seriam mais diferentes do que sabemos sobre quilombos e gerar uma discussão ainda dentro da brincadeira, Zumbi poderia dizer — *Você sabe que não fazemos esse tipo de coisa aqui.*

Esse passado vívido e palpável será alcançado de forma tangível mediante ao papel central da orientação do professor ou professora. O *griot* ou a *griote* devem orientar e usar seus conhecimentos nessa transposição do passado. Cabe ao educador ou educadora, exatamente organizar essas diversas formas de saberes, mesmo que conflitantes (WANDERLEY, 2019) tanto para o jogo em si, no nosso caso, o RPG Khemet, como para as aulas de uma forma geral.

RPGs podem ser tão simples quanto o exemplo dado, ou um pouco mais complexos e com mais opções e um maior grau de preparação, mas a ideia é sempre uma brincadeira de contar histórias de forma coletiva, e é isso que interessa ao nosso trabalho e o uso do mesmo enquanto proposta pedagógica.

Joelma Cerqueira de Oliveira e Alfredo Eurico Rodrigues Matta colocam em sua pesquisa:

Acreditamos que o jogo de RPG seja uma linguagem capaz de organizar, fomentar e construir realidades históricas, através da simulação e interpretação de papéis, proporcionando aos educandos a incorporação das identidades dos personagens, a fim de vivenciarem um pouco das complexas dinâmicas das estruturas sociais de cada momento histórico, que fundamenta a jogabilidade das aventuras, apresentadas através do jogo, gerando novas propostas pedagógicas para o ensino. (OLIVEIRA e MOTTA, 2007, p.2)

Essa vivência apontada no trecho é um ponto importante desse trabalho e do uso do nosso produto. Um instrumento que permite esse deslocamento temporal, um “sair fora de si” (ALBUQUERQUE, 2016 p.35). Ao movimentar-se na História é inevitável imaginar e pensar em outras vidas, outros tempos, e sem necessariamente empreender um grande esforço. Uma

das identidades dos RPGs é propiciar esse imaginário, é exatamente brincar de viver em outros tempos e ser outra pessoa, sendo esta real ou não. Isso pode dialogar com outras pedagogias e debates, sobre por exemplo a importância do fator ficcional, diferenciar ficção de ficção histórica. Entender que personagens verossímeis, em qualquer tipo de mídia, são exatamente aqueles que estão no seu tempo, que mesmo sendo algo fictício ele é um personagem típico daquele espaço e daquele momento.

Só o ato de criar uma personagem de outro tempo e lugar já é um momento pedagógico importante. Pensar em homens, mulheres e crianças que viveram no feudalismo europeu e dizer que qualquer fenômeno é a simples vontade de Deus já envolve pesquisa, e contexto histórico. Assim como criar uma personagem nessa mesma época, mas que vê limites nessas explicações simples dos fenômenos do mundo pode trazer problemas com a Igreja Católica medieval, o personagem pode ser perseguido entre outras coisas. Nossa questão é que, mesmo um personagem fictício pode enfrentar problemas Históricos típicos de determinadas épocas.

O livro *Português em Outras Palavras: Jogos de RPG*, é um complemento ao livro didático de português, o livro possui regras para jogar RPG e como podemos utilizar este livro em sala de aula e com um ganho didático real. No material em questão, temos uma versão de RPG onde pode-se jogar sozinho ou sozinha<sup>17</sup>, onde o livro proporciona as aventuras e ideias gerais sobre seu uso. Na contracapa temos uma explicação importante sobre os ganhos didáticos RPGs:

Cada volume da coleção *Português em Outras Palavras* é acompanhado de um encarte contendo Jogos de RPG, aventuras fascinantes para as quais bastam apenas dados comuns e muita imaginação. O aluno compõe seu próprio personagem e vive, no lugar dele, as mais variadas peripécias, em cenários e épocas históricas que variam de encarte para encarte.

Os jogos de RPG estimulam o aluno a inventar e sofisticar narrativas, facilitam a criação de personagens e enriquecem sua caracterização. (GONÇALVES & RIOS, 1997. p.33)

Investigar e sofisticar narrativas deve ser colocado como o cerne desse instrumento didático. O RPG permite além de investigar, ele te dá a chance de improvisar em um contexto histórico específico, que não seja o seu. “Para começar, imagine um personagem que viva aventuras ao longo do tempo. Você viajará com ele desde antigas civilizações da Mesopotâmia até a Idade Média, época das histórias de cavalaria — passando pela Grécia,

---

<sup>17</sup> É o que chamamos de “Livros-Jogos”. Onde o Mestre/Narrador/Griot é substituído pelo texto do livro, e dependendo das ações da personagem ele avança ou regride para determinada página.

Roma e pelo Japão medieval, terra dos samurais” (GONÇALVES & RIOS, 1997, p.2). Essa é introdução do livro Português em Outras Palavras: Jogos de RPG, ela já prepara o aluno ou aluna (o livro que temos em mãos é para alunos da antiga sétima série) para esse deslocamento, usa-se no texto o termo “viajar”, e outro muito importante “imagine”. Em conjunto esses dois termos darão o primeiro passo dessa narrativa orientada, primeiro você imagina alguém que viva aventuras em um contexto histórico específico, e como o livro indica, após isso você viaja (in)diretamente para o período em questão. Juliano Pereira (2014) faz uma análise sobre esse ponto:

O jogo, portanto, pode servir como uma ferramenta pedagógica ao auxiliar na mediação do conhecimento. Não se trata de tirar de cena o professor, já que de nada vale o jogo pelo prazer do jogo. Para que ele nos sirva como uma ferramenta pedagógica deve ser direcionado pelo professor, que auxilia e conduz o aluno para que compreenda os conceitos trabalhados em sala através do jogo. (PEREIRA, 2014. p.32)

O professor deve orientar para que essa experiência se configure em um recurso pedagógico. Porém uma ressalva, se bem direcionado, e com regras e parâmetros que deixem bem evidente o contexto histórico e como criar um personagem adequado ao tema pode ser uma grande potencialidade didática mesmo sem um professor. Obviamente um professor ou uma professora consegue direcionar melhor, talvez até ter um certo controle, porém, é altamente recomendável que alunas e alunos, pessoas em geral leiam o livro e joguem em casa, como uma brincadeira, pois mesmo sem a supervisão de um educador ou educadora, o RPG Khemet e alguns outros mais apegados a uma narrativa histórica, buscam exatamente construir modos e até certos automatismos para que qualquer leigo que leia apenas o material em si, consiga criar aventuras, situações, personagens e problemas, e em nosso produto mais focado no norte da África em 950 a.C.

O jogo, assim como outras mídias e objetos, não necessariamente é algo para ser usado em uma sala de aula ou como apoio à aulas, em nosso caso, as de História. O educador ou educadora deve utilizar o RPG para auxiliar a transformar o símbolo em algo representável. Um diálogo entre o simbólico e a representação é uma busca constante quando fazemos essa interseccionalidade entre RPG e ensino de História. Ausabel coloca um debate sobre educação representacional que auxilia neste ponto:

A aprendizagem representacional (tal como a atribuição de um nome) aproxima-se da aprendizagem por memorização. Ocorre sempre que o significado dos símbolos arbitrários se equipara aos referentes (objectos, acontecimentos, conceitos) e tem para o aprendiz o significado, seja ele qual for, que os referentes possuem. A aprendizagem representacional é significativa, porque tais proposições de equivalência representacional podem relacionar-se de forma não arbitrária, como exemplares, a uma generalização existente na estrutura cognitiva de quase todas as pessoas, quase desde o primeiro ano de vida – de que tudo tem um nome e que este significa aquilo que o próprio referente significa para determinado aprendiz. (AUSUBEL, 2000, p.1)

O que Ausubel chama de aprendizagem representacional aqui será revertido em esforço para atribuir significado ao que se aprende e ao que se ensina. O deslocamento temporal proposto nos RPGs, e em específico o que é usado nesta pesquisa, é um facilitador para significar os itens e temas históricos. Um diálogo direto e próximo dos símbolos é um dos usos que os RPGs proporcionam. Quanto aos ganhos pedagógicos, questões práticas, de observação e de uso direto dos RPGs, Laís Helena Pires, no I Simpósio de RPG e Educação coloca:

Vamos partir, agora, para a experiência de que eu falava [no início], em que observava os alunos. Essa experiência com os meninos me chamou bastante a atenção porque eu peguei este livro — *Advanced Dungeons & Dragons: Livro do Jogador* — e, na primeira folheada, pude observar umas coisas interessantes que eu, como educadora, estava estudando e acompanhando. Palavras como “habilidades e competências”. Trazemos o (Perrenaud) lá de fora de outro país, para falar como é bonito “habilidade e competência”. Aí você senta com seus alunos e eles lhe dão um banho sobre habilidade e competência, porque eles estão trabalhando o RPG. Entenderam? (PIRES, 2004. p.107)

Esses fatores que a autora aponta são realizados apenas com um olhar superficial em cima de um livro de RPG bem genérico e líder de mercado em sua época. Os livros de RPG em imensa maioria não tem como objetivo principal “educar” ou serem um apoio à sala de aula ou de um Plano Político Pedagógico, o objetivo do livro é simplesmente ensinar a regras e como se joga, deixando guias e parâmetros básicos de como você e um grupo de pessoas conseguirão jogar o que é proposto ali.

As diretrizes básicas de um de RPG já nos levam a vários conceitos e apontamentos pedagógicos, mesmo que de forma não intencional, como já foi apontado. É bem comum pedagogos e educadores no geral buscarem em outras mídias, maneiras e métodos para a educação. O fazem no cinema, teatro, videogame e na própria literatura, o que propomos aqui é esse primeiro olhar e ir um pouco além, desenvolver um RPG que já seja pensado desde sua concepção como um auxílio didático mas que conserve a estrutura de um RPG “comum”.

Sobre como os conceitos básicos de um RPG servirem como apoio ao conteúdo e aulas no ambiente escolar, Laís Helena Pires expõe:

Quando os meninos tomam essa fala, interpretam, usam voz, quando somos capazes de usar a voz, nossos efeitos especiais — o gesto, o [chamar à] atenção, quando somos capazes desse movimento, somos capazes de direcionar e sermos respeitados em qualquer postura. Mas temos a escola em que o aluno assiste e não participa. Criamos uma sociedade assistente, e não uma sociedade participativa. No RPG, eles têm que falar, começam [a falar] e vão crescendo, e nós podemos também fazer isso junto com eles. (PIRES, 2004. p.113)

O ter que falar é o cerne de qualquer RPG, a ação consiste em dizer, às vezes gesticular, imitar, o que seu personagem fará, e se não ficar muito evidente, ou não estiver fazendo sentido o jogador ou jogadora tem que explicar como fará também. Não há como alguém falar por ele ou agir por ele, a dinâmica do se exige é que todos os jogadores e jogadoras digam como irão resolver determinado problema ou situação. A nossa questão enquanto professores de História é estimular e ajudar que essas situações e problemas dialoguem com nosso conteúdo e com o currículo da nossa disciplina. A intenção é que de forma autônoma os próprios alunos utilizem temas históricos reais em seus aventuras, ou pelo menos que esses temas influenciem de forma direta e participativa na criação de seus personagens ou suas aventuras. O Mestre<sup>18</sup> do jogo, chamado de *griot* e *griote* no Khemet RPG, tem esse papel importante, do deixar falar, da orientação. Maria Helena Pires coloca a seguinte observação sobre a questão:

No RPG, o mestre não fala sozinho: ele orienta, permite que o outro fale. Orienta e dinamiza, mas não é o único. Nota-se, nessa fala deles e na observação da ação, uma coerência muito grande em relação ao respeito pelo Mestre. Quisera eu que todos os professores, como os Mestres, ouvissem essa fala: “Você é o mestre porque confio em você. (PIRES, 2004. p.115)

Mestre/Narrador(a)/Griot é aquele ou aquela que deixa falar. É quem cria situações e ouve dos jogadores e jogadoras respostas e resoluções, e utiliza o sistema proposto para aferir se o problema foi resolvido ou não. Os jogadores e jogadoras têm autonomia, incluindo desistir do problema, ir para outro onde sabem como resolver ou dominam mais a área. Tudo tem que ser conversado, falado e debatido na mesa. Se determinada ação faz sentido ou não

---

<sup>18</sup> Em Dungeons & Dragons de 1973 essa função é chamada de Dungeon Master, traduzindo de forma livre, é algo como Mestre do Calabouço. Todas as versões desse RPG ainda continuam usando essa nomenclatura, abreviada para DM. Outros jogos usam termos diferentes para a mesma função, a maioria dos jogos utilizam Master, em nosso caso, Mestre. O RPG Vampire: The Masquerade usa o termo Storyteller, que aqui no Brasil foi traduzido como Narrador, muitos outros jogos começaram a usar esse termo substituindo Master ou Dungeon Master. Os dois termos mais usados são Storyteller e Master, mas inúmeros jogos usam nomenclaturas próprias como Guardião, Juiz, Árbitro entre outros.

no que fora proposto. Um jogador ou jogadora que esteja jogando Khemet RPG, portanto no contexto que se passa em 950 a.C. no norte da África, poderia propor que seu personagem irá criar uma arma de fogo, automaticamente os outros jogadores e o mestre/griot diriam que essa ação não tem nexos, pois não existiam armas de fogo na época em que o jogo se passa, portanto essa ação não é permitida. Buscar essa coerência histórica é um impulsionador para o uso do RPG como ferramenta pedagógica ou dentro que chamamos aqui de *pedagogia griot*. É uma construção concreta de um passado, feito de forma coletiva com alunos, e que pode ser usada inclusive fora da sala de aula. Em outro trecho Maria Helena Pires aponta:

Trabalho com os “Amigos da Escola” e jogos com os meninos nos finais de semana. E o que percebo é que o jogo de RPG, em geral, é um exercício de cidadania muito sério. Acho que muito maior do que o que eles têm na vida real. Eu estava até comentando na semana passada com os meninos que o grupo parece um circo dos horrores: tem gente misturada com bichos, seres de outras raças, enfim. E nós conseguimos interagir, conseguimos conviver. E, sobretudo, conviver de maneira sempre a apoiar o outro. Então, acho que, nas aventuras, eles aprendem inclusive a trabalhar em grupo e a se relacionar com pessoas extremamente diferentes, com seres completamente diferentes em ideias, em formas, em vários sentidos, em vários aspectos. (PIRES, 2004. p.115)

Aqui percebemos também, que esta ferramenta em si estimula o convívio e aceitação da diferença, desde diferenças sutis até diferenças raciais, discursivas e religiosas. Um aluno por exemplo poderia criar um personagem de uma cor diferente da sua, de um outro gênero ou sexualidade, ou mesmo uma religião ou visão mundo antagônica a quem joga, criar uma persona autêntica, viver mesmo a vida de outro, tentar resolver problemas que ele nunca passará, como apontado por Juliano Pereira é empatia histórica (PEREIRA, 2004).

O RPG pode ser confundido com o teatro, como fora apontado anteriormente, na medida que se interpretam personagens. Essa afirmação é correta, até certo ponto. Se pegarmos o Teatro do Oprimido articulado por Augusto Boal, onde parte do roteiro é criado de improviso e o ator precisa pensar como a personagem e improvisar, então nesse ponto o RPG pode ser aproximado dessa forma de teatralidade. Em relação a personagem Boal apresenta:

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação. Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (BOAL. 1991, p.138)

O papel da personagem em RPGs é exatamente como apontado por Boal. Nesse sentido, Khemet dialoga com os usos das personagens a partir da leitura de Boal. Os livros, o/a mestre(a)/narrador(a) (chamado de *griot* ou *griote* em Khemet RPG) dão parâmetros para a construção do personagem, sua aparência, o espaço-tempo em que ele vive, seus medos, suas vontades, no que ele é bom e no que é ruim, suas habilidades e fraquezas, mas quem resolve as situações, de forma espontânea e improvisada é o jogador ou jogadora, o/a Mestre/Narrador/Griot ou o livro de regras propõe algum desafio, que cabe a quem joga encontrar uma solução usando sua personagem. Assim como no teatro, as coisas são resolvidas na interpretação, na história proposta pelo *griot* ou *griote*, quando ele ou ela diz: “*a ponte que leva vocês à cidade de Gizé foi destruída por uma enchente*”, cabe aos jogadores(as), usando suas personagens decidirem se criam outra ponte, se mergulham no rio, se voltam para casa, se constroem um pequeno barco e etc. A questão aqui é relacionar o texto do Boal com Khemet, quando ele discorre da seguinte maneira: “se lança a uma ação. Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação” (BOAL, 1991, p38).

Esse é exatamente o cerne de um RPG, as personagens são seres de ação, resolvendo problemas. Mas é totalmente regido pelo jogador ou jogadora, é nesse momento que esse acessório ganha o caráter de contação coletiva de história. A história em um RPG é contada por três partes, a saber: a primeira parte compete ao autor ou autora, que cria parâmetros básicos, uma estética, padrões físicos entre outros pormenores do mundo criado ou emulado; a segunda compete ao mestre(a)/narrador(a)/griot, que organiza o que autor/autora criou, seleciona regras e dá início à história; e a terceira parte compete ao jogador/jogadora, que soluciona os problemas e direciona a narrativa.

Essas partes não são hierarquizantes, o/a mestre(a)/narrador(a)/griot(e) pode em certo momento usar as consequências das ações que jogadores/jogadoras tiveram no jogo como a continuidade de sua história, assim como, o/a autor/a pode lançar uma atualização, ou algum complemento a partir de soluções criadas por jogadores e mestres/narradores/griots.

A questão central são pessoas em um ambiente imaginário resolvendo problemas que podem ser fictícios ou baseados em problemas reais. Com um RPG, um aluno ou jogador pode ser colocado durante a invasão inglesa, sua personagem pode ser um Zulu, que irá decidir se combate diretamente os ingleses e suas armas de fogo, ou se recua para buscar ajuda, ou qualquer outra forma que o jogador ou jogadora imaginar como resolução possível.

Normalmente cabe à mestra/narradora/griote criar a cena de forma simples, dizendo algo como:

*“Você percebe uns 15 ingleses armados mais ou menos a uns cem metros de você, estão entrando no pântano, o que você faz?”*

Dependendo das escolhas esse personagem pode morrer ou salvar seu povo. Questões como empatia, aproximação com o outro e o próprio aprendizado sobre determinado fato histórico são as motivações para o uso desse recurso.

Outro fator importante é a leitura, RPGs são livros, nesses manuais estão contidas as regras e pontos centrais. O interessante é que muitas vezes o jogo exige uma leitura comunitária, uma história lida e contada. Andréa Pavão comenta sobre a leitura mediante a essas questões:

Outro aspecto curioso e que se apresenta como fator de descontinuidade dentro dos conceitos tradicionais que costumamos ter a respeito da leitura, diz respeito ao próprio ato de ler. Se temos certos valores do que seria uma boa forma de leitura, certamente estes valores estão associados ao recolhimento e ao silêncio. No entanto, a pesquisa me colocou em contato com situações de leitura comunitária, onde o texto é lido em voz alta, muitas vezes em meios muito movimentados e barulhentos como os eventos de RPG. Tenderíamos a considerar estas formas ilegítimas. No entanto, podemos pensar que estes gestos de leitura recuperam aspectos do início da história da leitura, quando esta era uma experiência coletiva e oral. Apenas no século XV a regra do silêncio foi adotado nas bibliotecas, e a leitura silenciosa começa a aparecer como uma prática privada e solitária. (PAVÃO, 1999; p.7)

O *roleplaying game* coloca a leitura dentro de um ambiente real, de nossa vida moderna e corrida. Estimula leitura e atenção mesmo em locais pouco propícios para esta prática. Ao mesmo tempo que exige atenção, se pede também organização e cooperação.

É a partir da leitura e seus desdobramentos, que todos os envolvidos e envolvidas em uma aventura de RPG criam suas bases. É notório e empírico, principalmente para nós, professores, a imensa dificuldade e déficit de leitura entre nossos alunos. Quanto mais você lê o livro, melhor consegue jogar, mais se aprende sobre as regras, conhece melhor o tema e o cenário proposto. Por isso escolhemos uma opção sobre História da África, com ênfase na narrativa histórica, e se utilizando de metáforas que busquem uma reflexão sobre problemas e temas reais da antiguidade africana. Sobre a questão da leitura e RPGs Suzi Frankl observa:

Tanto RPG quanto a leitura têm algo em comum: ambos contam histórias. Ao contar histórias, organizamos a realidade vivida por nós, colocamos a realidade diante de nossos olhos e ouvidos, e perdemos o medo que tivemos diante do desconhecido,

surpreendentemente, dolorido. Isso não acontece para que possamos controlar a realidade com a história, mas porque passamos a ser sujeitos diante dessa realidade já vivida, quando a dominamos com o imaginário. Li um livro que se chama *A Disciplina do Amor*, de Lygia Fagundes Telles. Nele encontramos algumas reflexões ou registros sobre o ato de contar histórias. Por um lado, contar histórias, escreve Lygia, ajudava-a a vencer o medo. Quando criança ela e os irmãos moravam em diversas cidades pequenas do interior do estado de São Paulo. Como podem imaginar, era o tempo em que não havia televisão (não sei nem se havia força elétrica nesses lugares). A ocupação noturna era sentar-se no entorno de alguém que contava histórias. A pessoa que contava história para as crianças — Lygia e seus irmãos — era uma pajem. Ela contava histórias de lobisomem, saci-perere, curupira. Essa pajem tinha um certo tom dramático. Quando apresentava os personagens, fazia caras, gestos, imitava vozes, instrumentalizava objetos, de modo que as crianças ficavam bastante assustadas (...) (SPERBER, 2002, p.64)

Esse trecho, além de nos apontar para a questão da leitura como base construtora de histórias, também estabelece a relação que usaremos em toda dissertação, que é colocar o RPG como uma continuidade do hábito de contar histórias.

Outro fator apontado por Suzy Frankl, é o envolvimento da ficção com a contação de histórias. Esse é um ponto importante para se entender no RPG, que mesmo se o mesmo for baseado em um universo que se propõe a ser real, sempre haverá ficção.

Sobre a ficção dentro da proposta dos RPGs Sônia Rodrigues faz o seguinte apontamento:

O real não existe, o que existe são leituras sobre o real, são representações a respeito do real. É claro que existem os fatos, os objetos, a matéria. E a partir dessa materialidade, existirão tantas construções ilusórias ou ficcionais, no sentido de inventadas, quantos forem os seres humanos que se debruçarem sobre o concreto. A grande diferença entre a ficção “ilusória” em que vive a maioria das pessoas e a ficção “profissional”, a narrativa ficcional deliberada, é que o ficcionista trabalha, assiduamente, a partir da visão que tem dos acontecimentos e das pessoas que o cercam. Constrói uma narrativa a respeito do que viveu ou viu ou ouviu falar ou ainda sobre o que leu. O ficcionista organiza essa experiência de primeira ou segunda mão. Seleciona elementos da realidade extratextual — a partir da leitura que ele, ficcionista, faz da realidade — e combina esses elementos de forma a fazer sentido, muitas vezes mais que o sentido da vida. A ficção consegue essa proeza porque tem a intenção de consegui-la por meio da demonstração da verdade inventada. (RODRIGUES, 2004, p.30-31)

Em relação ao Ensino de História, o RPG proporciona esse deslocamento histórico de forma vívida, e de certa forma até de uma maneira simples e intuitiva. Usando-se de elementos tradicionais, como folhas de papel, lápis, livros, dados ou cartas de baralho, com poucas coisas temos um material completo e lúdico, que pode, se assim o professor ou professora desejar, abordar diferentes épocas e situações que foram ou irão ser trabalhadas e lidas em livros didáticos pelos alunos e alunas. Elas podem combater os nazistas na Segunda Guerra, ou como no produto que iremos usar, pode ser uma Fula que vive em Khemet no ano

de 950 aC que irá buscar novas áreas de pastoreio, ou quem sabe combater uma conspiração dos sacerdotes de Amun que haviam sido banidos (LOPES, 2011, p.56), as possibilidades são inúmeras.

A “pilhagem narrativa<sup>19</sup>” pode conduzir e se relacionar com a narrativa histórica e é outra questão importante. Sobre o ponto entre a produção de um aluno ou aluna que está jogando RPG e uma produção um texto ou conteúdo histórico Juliano da Silva Pereira discorre:

Não podemos considerar a narrativa do aluno como igual à do historiador, no entanto, também não podemos negar a historicidade da construção narrativa do aluno. E é possível pensar esta narrativa como uma narrativa histórica escolar pelos elementos que são utilizados para sua construção seguindo as proposições acerca da cultura escolar e do conhecimento produzido na experiência escolar. Cerri (2001, p. 108) afirmou que o conhecimento histórico ensinado na escola é “(...) qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos”. Mas, para o autor, ambos são apenas frações da experiência social de pensar historicamente (que atualmente tem o conhecimento histórico acadêmico como a sua principal referência). (PEREIRA, 2014, p.4)

As próprias decisões de quem está jogando, ou seja, alunos e alunas nesse contexto mais específico, também é percorrida por uma historicidade, assim como o trecho citado aqui de Augusto Boal, a personagem e o jogador se confundem, e em alguns pontos serão indistinguíveis. Esse fator é um exercício interessante, uma espécie de choque entre realidades históricas, levando em conta o nosso produto, que é ambientado na África da antiguidade. Um problema criado a mais de dois mil anos e que a personagem, que é interpretado por uma pessoa nos dias de hoje, na nossa cultura contemporânea tem que resolver. O mestre/narrador/griot passa a ser uma espécie de juiz. Cabe a ele ou ela apontar anacronismos grosseiros e dar um tom de realidade ao tempo em que o jogo se passa.

É função do ou da mestre(a)/narrador(a)/griot(e) apontar e dirigir o grupo para uma certa coerência tecnológica, histórica e cultural em 950 aC, e que por mais que a aventura seja baseada em uma problema fictício, busca-se fidelidade ao ano e ao contexto em que o mesmo se apresenta.

---

<sup>19</sup> Termo cunhado por Sônia Rodrigues Rodrigues em seu livro “Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil (2004). Pilhagem Narrativa é uma sobreposição fluída de narrativas de diferentes mídias e épocas. No livro a autora cita como exemplo “O Sítio do Pica Pau Amarelo”, onde Monteiro Lobato promove uma conversa entre sua personagem, Narizinho e o Capitão Gancho, do livro “As Aventuras de Peter Pan”. Segundo a autora, esse diálogo de mídias, narrativas e histórias acontece no RPG de uma forma bem natural. Cada jogador ou jogadora tem sua carga cultural, e a usa no desenvolvimento da história, pilhando essas narrativas na construção de uma história coletiva (RODRIGUES, 2004, p.31)

Ao nosso ver essa questão abre um leque amplo no ensino de História, ao mesmo tempo que se busca imersão, a contação de Histórias de forma coletiva, também são debatidos conceitos centrais, como por exemplo o anacronismo.

A experiência de representar uma personagem, tentar resolver problemas são proveitosas para o ensino de História como apontamos anteriormente. E toda essa imersão demonstrada aqui apenas serve como utensílio para conseguirmos adquirir esse elo empático, esse movimento temporal que se pretende aproximar quem está jogando dos temas, problemas e do cenário proposto. Sobre a questão da empatia, RPG e a História Juliano Pereira coloca:

O que se deve buscar em uma aula de história é que o aluno tenha uma progressão de sua compreensão histórica, ao ponto de apresentarem “respostas em modo explicativo pleno, em narrativa normalmente elaborada”. (BARCA, 2001, p.17). Para que o aluno chegue a este nível é interessante que o professor respeite e reconheça o saber trazido pelo aluno e se utilizar dele para intervir e modificar ou acrescentar algo novo ao que ele já possui. É na formação do pensamento histórico do aluno que reside a importância do estudo da empatia.

O ensino de história na escola deve buscar como objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado, compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do passado é diferente dele e não inferior.

Para que isto aconteça o aluno deve estabelecer uma relação empática com o passado. Somente vendo “com os olhos” dos personagens do passado, o aluno consegue chegar ao nível em que suas explicações sobre o passado saem dos estereótipos generalizantes. (PEREIRA, 2004, p.64)

O termo “estereótipos generalizantes” é um ponto fulcral nesse debate. O uso do RPG ao deslocar o jogador, ao fazê-lo “sentir na pele” uma experiência vivida por outro, em outra época pode proporcionar o entendimento de decisões, que antes pareciam absurdas, mas que foram tomadas em um determinado contexto bem específico. O jogador precisa tentar algo como “o que meu personagem faria?”, e tentar fazer. Esse é um ponto importante da questão que essa afinidade e das aulas de História.

Portanto, os textos e os livros abordados acima, trazem um importante debate do uso do RPG na educação e no ensino de História, além de trazer um breve histórico da criação desses jogos. Os trechos visam mostrar potencialidades que o RPG enquanto recurso pedagógico pode trazer ao processo de ensino aprendizagem. Aqui mostramos também a importância da leitura e da fala na em sua construção, e pretendemos usar esses fatores como pontes para a sala de aula e o ensino de História, mas especificamente o ensino de História da África, construção e o resgate de uma *pedagogia griot*.

Adiante iremos adentrar no conceito de *pedagogia griot*, e trabalharemos toda a forma e técnica de se contar Histórias empreendidas pelos *griots* ou pelas *griotes* e o ensino de História na África. Passaremos pela sacralização da palavra na África, e usaremos Hampâté Bá para entendermos como a fala é algo central na contação de histórias africanas e o ensino de História da África quando utilizamos esse método. Também abordaremos autores importantes como Marimba Ani, que trará o importante debate sobre o uso da metáfora e a construção do conhecimento científico a partir da mesma. Também colocaremos questões sobre construção de personagens ficcionais e suas biografias, assim como o possível uso de biografias reais em jogos de RPG.

## Capítulo II: Oralidade e narrativa: a construção da pedagogia griot

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca. (BÁ. 2010, p. 174)

O ponto central desse texto é a questão da oralidade e o seu uso enquanto ferramenta e construção de uma *pedagogia griot* utilizando Khemet como foco da narrativa e como parte da construção do ensino de História. Assim como, também abordar o uso do biográfico no jogo de RPG em questão e expandindo até o ensino de História, tanto colaborando para a criação do ecossistema pedagógico que estamos propondo. Nesse sentido, o fio condutor dessa capítulo será a importância da fala no ensino e na transmissão do conhecimento histórico<sup>20</sup>.

Fator importante a ser mencionado, é a importância metodológica do uso da fala. A oralidade não deve ser entendida como atraso, ou falta de conhecimento de linguagem escrita, o uso da mesma é uma ferramenta importante e bem orgânica na tradição e cultura de grande parte dos povos africanos. Com bem aponta Rafael Morais:

---

<sup>20</sup> Como exposto anteriormente o foco não é História Oral, existem trabalhos que já o fazem de forma extensiva, como por exemplo os trabalhos de Verena Alberti, e até mesmo M'Bokolo em *África e Civilização Negra Tomo I* faz um debate importante sobre a complexidade no uso da História Oral no que tange o estudo sobre História da África (tema ali abordado por Obenga). Entendemos todos os limites, como por exemplo expõe Alberti (2004) e M,Bokolo (2015), e também as potencialidades (também expostas em ambos os autores) no uso da História Oral, mas a nossa questão aqui é oralidade, seu uso no jogo de RPG Khemet em específico, um diálogo da mesma com uma pedagogia Griot, e a própria oralidade como ferramenta de ensino de História e da narrativa Histórica.

Devido à sua complexidade, é muito difícil encontrar uma definição de tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Segundo Jan Vansina (1982), de uma forma um tanto quanto sintética, a tradição oral poderia ser definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra. Caracterizada particularmente pelo verbalismo e suas maneiras de transmissão, as civilizações orais teriam uma lógica e atitude próprias em relação ao discurso totalmente diferente das de uma civilização em que as mensagens relevantes foram registradas através da escrita: “Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, ‘ausência do escrever’, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados” (VANSINA, 1982, p. 157). Para ele, isso evidenciaria uma cabal ausência de conhecimento da natureza dessas civilizações orais, uma vez que, “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”(1982, p. 157). (SOUZA, 2011. p22)

É a partir da obra de Hampâté Bâ que iremos expor o método de oralidade orientada. Essa possibilidade metodológica foi permitida com a leitura da Bâ. Uma orientação que considerou uma cena discursiva para Khemet. O jogo de RPG (aí não só Khemet, mas os RPGs de uma forma geral) busca sempre organizar e direcionar a oralidade e a narrativa.

No jogo, sempre estamos falando algo, descrições, histórias, diálogos e ações, mas não a esmo, isso exige orientação. A primeira orientação vem do próprio autor do jogo, que busca em seu livro um primeiro pilar de como organizar a oralidade e narrativa, é nesse livro que se encontram recomendações sobre o que falar, sobre quando e quem falará.

É um primeiro momento onde se organiza a história, e conseqüentemente a narrativa e a oralidade. A segunda parte dessa organização, cabe ao ou a mestra/narradora/griot, ela seleciona partes do livro/jogo que serão utilizadas e como serão utilizadas. Com base nessas partes os jogadores ou as jogadoras falam suas ações e dizem o que seus personagens farão. Assim, como aponta Hampâté, pode parecer um pouco caótico, mas é assim que a contação de histórias e griotagem acontece e acontecia na África (negra) de uma forma geral.

Para melhor entendimento os apontamentos sobre oralidade irão ser debatidas primeiro. Em seguida, o uso do biográfico será abordado. Afinal, tanto na História quanto nos jogos de RPG temos o uso da biografia de forma intensa e debatida, na História debatemos, usamos e formulamos biografias de pessoas reais, agentes históricos do seu tempo, no RPG (assim como na literatura) as biografias reais misturam-se com biografias fictícias e isso é um ponto relevante e sério.

O outro ponto central desse capítulo, a oralidade, é pelo jogo com seu uso em sala de aula ou até fora dela. O uso da oralidade pelos professores de História (essa afirmação não busca renegar o uso da oralidade em qualquer outra disciplina ou campo de conhecimento, só

estamos dando um foco e dizendo que é comum professores de História se utilizarem muito da oralidade como recurso didático constante em suas aulas), sempre sendo visto como alguém que “fala muito” ou que “promove o debate”. O texto entra nessa seara, até que ponto o uso da fala constante do ensinar história é ancestral? Que ganho nós professores temos ao usar a fala como ferramenta constante do ensino de história na escola? E como aproveitar isso na questão da imersão e da organização do conhecimento histórico?

Mesmo o foco do texto não sendo fonte oral ou História oral, ainda assim, é necessária uma pequena abordagem sobre a mesma e, conseqüentemente, o uso de fontes orais na História. Observamos que isso é importante para se entender toda a complexidade da oralidade em todas vielas e avenidas da História e, principalmente, no Ensino de História. Quando a fonte oral for abordada nesse texto será pela importância e imersão da fala na narrativa do passado, quando alguém descreve falando os fatos vividos e de como isso se aproxima do presente.

Protagoniza-se a África, berço das civilizações como o pilar da nossa abordagem. Aqui o continente africano é trazido para o centro desse texto. O ponto onde pretendemos estabelecer o cerne dessa importância da palavra falada e do seu uso no ensino de história, é o lugar onde a pesquisa enveredou-se. De entender o uso dessa oralidade a partir do continente e do berço civilizatório que mesmo tendo criado a escrita manteve firme sua base oral no ensino de História e também no uso da oralidade como fonte do conhecimento do passado. Nas palavras de Ki-Zerbo:

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista\* africano: “O que é tradição oral?”, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: “É o conhecimento total”. O que, pois, abrange a expressão “tradição oral”? Que realidades veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores?

Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus únicos guardiões e transmissores qualificados.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BÁ in KI- ZERBO, 2010. p.169)

O RPG (Role-Playing Game) em questão, o Khemet, é uma promoção na formação de *griots* e *griotes*, ou seja, utilizar o jogo para ajudar na contação de Histórias sobre uma época específica do continente africano. Também aborda a articulação entre literatura, ficção e ensino de História. Esse jogo será uma ferramenta para organizar o processo, e aqui entenderemos seus limites e potencializações para o uso da fala e a imersão em temas considerados *à priori* distantes.

## 2.1 A sacralização da palavra

“O chantre do Komo Dibi de Kulikoro, no Mali, cantou em um de seus poemas rituais:

“A fala é divinamente exata,  
convém ser exato para com ela”.

“A língua que falsifica a palavra  
vicia o sangue daquele que mente.” (BÂ, 2010. p. 174)

Essa exatidão divina da palavra permeia essa pesquisa. Exatamente por ser algo interno, a palavra é força física dos corpos, ela está em nossos pulmões e ganha forma ao percorrer outras partes do nosso corpo até atingir outros seres. A palavra é uma verdade primeira, é a primeira síntese do pensar, assim como não falamos tudo o que pensamos, também não escrevemos tudo o que falamos. Essa exatidão divina está no poder de compartilhar palavras de forma direta, é onde expomos verdades do que pensamos, isso tudo em primeira mão, em uma primeira seleção do que devemos ou não expressar, é onde suprimimos algo que pensamos e criamos uma forma de comunicação (existem outras que não usam a fala).

Bâ traz nas próprias tradições africanas esse debate, como podemos observar no seguinte trecho:

Na orla do bosque sagrado, onde Komo vivia, o primeiro circuncidado entoava ritmadamente as seguintes palavras:

“Maa Ngala! Maa Ngala!  
Quem é Maa Ngala?  
Onde está Maa Ngala?”

O chantre do Komo respondia:

“Maa Ngala é a Força infinita.  
Ninguém pode situá-lo no tempo e no espaço.  
Ele é Dombali (Incognoscível)  
Dambali (Incriado – Infinito)”.

Então, após a iniciação, começava a narração da gênese primordial:

“Não havia nada, senão um Ser.  
Este Ser era um Vazio vivo,  
a incubar potencialmente as existências possíveis.  
O Tempo infinito era a moradia desse Ser-Um.

O Ser-Um chamou-se de Maa Ngala.  
Então ele criou 'Fan',  
Um Ovo maravilhoso com nove divisões  
No qual introduziu os nove estados fundamentais da existência.  
Quando o Ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível.  
Mas, ai!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou-se apta a tornar-se o interlocutor (kuma-nyon) que Maa Ngala havia desejado para si.  
Assim, ele tomou de uma parcela de cada uma dessas vinte criaturas existentes e misturou-as; então, insuflando na mistura uma centelha de seu próprio hálito ígneo, criou um novo Ser, o Homem, a quem deu uma parte de seu próprio nome: Maa. E assim esse novo ser, através de seu nome e da centelha divina nele introduzida, continha algo do próprio Maa Ngala”.

Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes, Maa, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra. (BÂ in KI- ZERBO, 2010. p.170-171)

A tradição *bambara* do Komo (savana do sul do Saara) já nos dá um indicativo da importância da palavra (Kuma na tradição bambara) e sua centralidade na explicação de mundo e até mesmo em sua origem. Desde Kmt (Egito) onde o Ntr (Deus, ou melhor, divino) Hu representava o poder da palavra falada, Hu era a força da mesma no momento da criação primordial (DENNYS, 1910). Mesmo com o advento da escrita a oralidade sempre teve o papel de poder em várias sociedades e formas de pensar dos africanos, não por acaso os *griots* e as *griotes* tiveram papel tão fundamental no ensino de História e na manutenção da cultura desses povos, e sempre usando o recurso oral, que é forte e tem funções muito específicas (BÂ, 2010).

No trecho acima, na explicação do universo e sua lógica, a palavra é um hálito ígneo, de fogo, capaz de criar um ser tão importante e complexo quanto o ser humano, ou seja, o poder criacional de uma palavra falada, proferida, entoada, ou até mesmo gritada. Já ouvimos a expressão que “palavras queimam”, no mesmo texto Hampâté Bâ (2010) coloca “O mito da criação do universo e do homem, ensinado pelo mestre iniciador do Komo (que é sempre um ferreiro) aos jovens circuncidados, revela-nos que quando Maa Ngala sentiu falta de um interlocutor, criou o Primeiro Homem: Maa.” Usar o ofício ferreiro faz todo sentido, ferreiro é quem com fogo cria coisas, um simbolismo complexo e que ajuda a entender a importância da palavra falada. Outra questão importante é o homem (Maa) como interlocutor da criação, o homem como aquele que fala em nome da própria essência criadora, o homem como ferreiro também, como aquele que cria com o fogo da palavra falada.

Segundo Hampâté Bâ (2010, p 170) “Não havia nada, senão um Ser. Este Ser era um Vazio Vivo”, na própria sala de aula de História ou no próprio ambiente escolar, nossas salas podem ser exatamente isso, um vazio vivo! Algo que é cheio de vida, ou seja, algo com oxigênio, como descrito acima, o vazio vivo é propenso ao fogo, é propenso a ser queimado pela palavra, só com vida (oxigênio nesse caso) existe fogo.

A sala de aula, algo cheio desse elemento, de vida, onde as palavras podem criar coisas, seres, História, temporalidade, sensações e emoções. O *griot* e a *griote* e o professor ou a professora tem uma grande responsabilidade, são os ferreiros, o fogo de suas palavras criará a História, uma narrativa dela, e conduzirá o vazio vivo em algo com forma e com seres.

O vazio é como um solo fértil ou um estômago saudável, algo que digere e faz a vida seguir. A sala de aula nesse contexto é como a oficina do ferreiro e ao mesmo tempo seu cliente esperando uma linda espada, e é esse o contexto do ferreiro/professor/*griot*, cabe a ele ou a ela o uso da palavra, conduzir sua narrativa oral em um passado real, verossímil, verificável e fantástico, cheio de possibilidades, cheio de curvas e desvios, as palavras podem conduzir a porões e passagens secretas desse passado. Mas uma passagem secreta só possui valor se alguém tem curiosidade para descrevê-la, claro que podem existir armadilhas, coisas perigosas, mas cabe ao professor ou professora de História e ao *griot* e a *griote* ser um bom guia e sempre deixar evidente os tesouros que estão nos finais desses caminhos difíceis e desafiadores. Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

O ensino, através da aula, deveria constituir um espaço de seleção de entidades e de sua conexão narrativa, visando um efeito e um afeto nos alunos que a frequentam. O espaço de ensino, a aula, seria um lugar de vivência de experiências, não apenas recepção de conteúdos, de experimentação de mundos, de tempos, de historicidades, para além de um lugar burocrático de cumprimento de tarefas. A experiência do ensino deve ser marcante para ser efetiva, deve deixar assinalada o seu acontecimento em nosso corpo, em nossa mente e em nossa subjetividade. Ensinar é marcar e decifrar marcas. (ALBUQUERQUE Jr in MONTEIRO, 2016. p.37)

Quando Albuquerque Jr (2016) usa a frase “vivência de experiências” podemos nos ater a “vivências”, ao ambiente vivo e aberto às inúmeras experiências, algo que nos remete ao vazio vivo, um local propenso a criação, propenso ao uso das palavras oralizadas com seu teor de combustão e criação. Albuquerque Jr (2016) cita uma aula de História que marca (até mesmo de forma física), o que vai de encontro à questão das palavras faladas ígneas, o fogo até hoje é uma das principais formas de marcar, qualquer coisa, desde objetos até pessoas. As palavras do professor de História têm grande responsabilidade em deixar marcas, em tocar o

corpo. Lembrando que as palavras faladas, literalmente, tocam os tímpanos de quem ouve, é tocar de verdade. Um professor ou professora de História quando opta por falar, por usar oralidade em sala de aula toca os alunos, deixam marcas físicas reais que podem conduzi-los aos caminhos propostos ou deixar que os próprios alunos descubram novos.

Portanto, esses fatores abordados apontam a palavra oralizada não como ausência, mas sim presença de técnica. E como vimos, é questão sagrada, é divina e por isso mesmo é usada no ensino de História desde a antiguidade até os dias de hoje. Nossa questão é também entender uma certa continuidade dos métodos ancestrais africanos e do ensino de História nos dias de hoje.

## **2.2 Pedagogia griot e o jogo de RPG**

Essa dissertação tem como perspectiva analisar a aplicação do jogo Khemet a partir das contribuições do Ensino de História e dos aportes da História Cultural. Nesse sentido, pensar uma história cultural onde “estão empenhados em resgatar o sistema de representações que compõem o imaginário social, esta capacidade humana e histórica de criar um mundo paralelo de sinais que se coloca no lugar da realidade” (PESAVENTO, 2007:p.9)

Sendo assim, o texto busca trazer um debate sobre a importância da oralidade e da *pedagogia griot* no Ensino de História. Para isso, a utilização de autores que exponham a importância da oralidade como ferramenta teórica e pedagógica no ensino de História na África torna-se necessária.

Além disso, o texto ilumina a relevância da memória coletiva e como isso é um dos pilares da *pedagogia griot*. Nesse sentido, como se utilizar dessa ferramenta e orientá-la de forma a proporcionar tanto o ensino/aprendizagem da História, como dar essa imersão e deslocamento histórico para o tema oralizado e ensinado/debatido? A formação e utilização dessa memória é tanto um fator importante de resgate de uma ancestralidade, de sua própria identidade, como pode ser forjada e usada como ferramenta de controle ou poder. Jacques Le Goff faz uma importante colocação:

(...) Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos, que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF. 2008, p. 422)

Esse fator só aumenta a importância do *griot* e da *griote* e sua pedagogia, assim como sua responsabilidade tanto científica quanto ética, esse é um fator importante a ser considerado em qualquer vertente ou espaço pedagógico, qual a finalidade do que se ensina e qual é o papel do educador ao ensinar?

A *pedagogia griot* é dialógica<sup>21</sup>. O diálogo não é um monólogo. O dialogismo pressupõe que todos os indivíduos envolvidos falem, contribuam e construam saberes. O que imaginamos e queremos com esse método é exatamente buscar o que as sociedades africanas têm (ou tinham em muitos casos), que é uma sociedade do diálogo. Onde o mesmo assume um papel de axioma em todos os caminhos da sociedade, o *griot* e a *griote* é quem garante esse diálogo no ensino de História e cultura de uma forma mais abrangente. Para compreender o significado de *griot*, é preciso dialogar sobre uma “sociedade baseada no diálogo” entre os indivíduos e na comunicação entre as comunidades ou grupos étnicos — a tradição oral — diferenciando inclusive o conceito de *griot* e de mestre. Conversar ainda sobre o significado da palavra e do diálogo para as sociedades do noroeste da África e para diversos grupos da cultura da tradição oral brasileira (PACHECO, 2006).

Estamos aqui sempre pensando em uma pedagogia comunitária, algo que represente toda a comunidade, não apenas como seu foco ou objeto, mas também em sua construção e narrativa. Esse é o ponto em que o jogo de RPG ajuda de várias formas, tanto no que conteúdo em que jogo Khemet se propõe (norte da África em 950 a.C.) quanto na própria construção da narrativa sobre o período, esse deslocamento é comunitário, só acontece de forma coletiva. O diálogo é que direciona essa imersão e esse deslocamento histórico, levando a comunidade (participantes do jogo nesse caso) para outro tempo e contexto histórico.

Outra questão relevante é uma posição pedagógica de resistência. Resgatar os métodos pedagógicos africanos além de trazer um debate histórico e historiográfico também se apresenta como uma luta contra o colonialismo, que impôs seus métodos em todos os ramos da vida das pessoas negras em diáspora. *Pedagogia griot* é resgatar os métodos ancestrais e sagrados de fazer História. Sobre a relação entre griotagem e resistência podemos observar Tânia Lima coloca:

---

<sup>21</sup> Aqui usamos o conceito do Paulo Freire de Educação Dialógica, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...] A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” FREIRE. 1987, p.81 e 84

A geografia da fala africana traz na flor do discurso o legado das inscrições mais sagradas. Toda voz é cartografia das identidades. Na voz de um Griots, encontram-se os vestígios de uma memória cultural e do que foi apagado pela história oficial. O que significa falar contra o passado se não há intenção de mudar o percurso sangrento da história? Falar é de alguma forma assumir a voz cultural de algum lugar; todo signo traz fendas ideológicas. Nesse sentido, falar, como nos lembra F. Fanon (1983): —Não é apenas falar contra, mas, sobretudo, assumir uma cultura e suportar o peso de uma civilização.

Em diálogo com as culturas do “entre-lugar”, torna-se cada vez mais importante pesquisar as culturas africanas pelo legado da identidade intervalar, pelos crimes racistas cometidos pela sociedade e pela descolonização dos povos das diásporas negras. Balizamos por esses motivos os discursos transculturais ao processo de “descolonizamento” dos povos afro-descendentes. Nas entrelinhas desse percurso, recebemos os discursos transculturais a partir das inscrições locais e “g’locais” que interligam o pensar cultural africano ao que foi sentenciado ao silêncio pelo chicote da cultura dominante. (LIMA, 2009, p.6)

O uso das metáforas é importante tanto para entender a formação do pensamento científico africano, quanto para seu uso dentro do jogo para criar uma ficção que busque explicar situações que acometeram o continente africano. Para entender o uso dessas metáforas complexas Marimba Aní aponta:

A visão de mundo Africana, e as visões de mundo de outros povos que não são de origem Européia, todas parecem ter alguns temas em comum. O universo a que se referem é sagrado em sua origem, é orgânico, e é um verdadeiro “cosmos”. Os seres humanos são parte do cosmos, e, como tal, se relacionam intimamente com outros seres cósmicos. Conhecimento do universo vem através de relacionamento com ele e através da percepção do espírito na matéria. O universo é um; esferas são unidas por causa de uma única força unificadora que permeia todo ser. Realidade significativa parte dessa força. Essas cosmovisões são “razoáveis”, mas não racionalísticas: complexas porém vividas e vivenciadas. Elas tendem a ser expressadas através de uma lógica de metáfora e simbolismo complexo. (ANÍ, 1994. p.31)

Também buscar autores que valorizem a imersão como ferramenta no ensino de História e que busquem um aprimoramento da narrativa histórica e seus usos em sala de aula. Nesse ponto as orientações de Durval Albuquerque Jr (2017) tornam-se precauções teóricas necessárias a esse texto. Sua questão sobre imersão e sobre o papel do método de dar aula de História serão consideradas nesta dissertação.

Um dos objetivos desse trabalho foi buscar autores que fizessem essa conexão entre jogos de RPG e o ensino. Rafael Carneiro (2008) aborda o uso do RPG na educação de uma forma geral, apontando potencialidades e até mesmo um debate sobre os tipos de jogos e sistemas de RPG populares. Mas nosso foco é o ensino de História e o uso deste utensílio no mesmo, a dissertação coloca importantes apontamentos sobre potencialidades e limites do RPG em aulas de história e fora delas como ferramenta didática.

Ao utilizar autores como Marimba Ani e Cheikh Anta Diop tem intuito de fazer promoção do ensino História da África e debater ou mesmo criar teoria da História com base em tradições filosóficas e historiográficas africanas. Esses autores são importantes tanto na dissertação, como no próprio produto, pois mesmo se tratando de um jogo com elementos ficcionais ele é baseado na visão que esses teóricos têm de África, História, Filosofia, Cosmologia e Cultura.

Dessa forma, esses autores promovem um debate teórico sobre questões de oralidade e apontam possibilidades de criação do jogo. Até questões ficcionais abordadas no jogo tem como base a visão desses teóricos sobre África. Cheikh Anta Diop será ponto central nesse trabalho, pois assim como o historiador senegalês o projeto também aproxima Khemet de outros povos africanos, e também enxerga o Norte de África como um berço cultural e civilizatório negro, servindo como para a grande maioria de outros povos africanos.

Ki-zerbo também contribui nesse contexto, onde coloca Egito como parte da África negra e também o entende como aquela civilização fazia parte das civilizações negras da África. Mesmo com certa crítica ao método do de Diop e Ki-zerbo, M'Bokolo também coloca Khemet (Egito) dentro do contexto de civilizações negras. Segundo M'Bokolo:

Um bom marcador são aqui as peças trágicas de Ésquilo (ca. 525-456 a.C.) que foi tragédia como Heródoto para história. A sua peça *Os Suplicantes* foi a primeira apresentação dos egípcios e uma das primeiras representações de estrangeiros num palco grego. Pode-se perguntar em que medida os por menores concretos atribuídos por Ésquilo aos egípcios realmente o conhecimento dos egípcios ou exprimem, pelo contrário, a ideia que os gregos faziam dos “bárbaros”, quer dizer dos estrangeiros em geral. Deve, na verdade, reter-se a primeira hipótese: com efeito, *Os Suplicantes* fazem várias vezes referência aos seus rostos “queimados e enegrecidos pelo soldo Nilo” e, em vários momentos, é a referência a esta cor que designa as Danaides. Esta referência insistente à cor da pele – uma maneira cômoda de identificação e de anacrônicas nas quais se atribuem a escritores, separados de nós vite séculos, os preconceitos ligados à cor da pele e característicos do racismo da época moderna e contemporânea:(...) (M'BOKOLO. 2008, p 56)

Embora M'Bokolo exponha de forma acertada, o uso anacrônico dessa fonte, querendo fazer um debate sobre racismo fora de seu espaço e tempo, a questão desse trabalho e uso dessa fonte é outra. Nossa questão é colocar o Egito como uma civilização negra, tanto essa dissertação quanto o produto aqui citado partem dessa visão de Egito.

Diop é ainda mais enfático, e teve sua trajetória acadêmica ligada ao debate sobre a questão do Egito como civilização negra, aqui Diop coloca (tradução livre):

Se os Egípcios e os Etíopes não eram da mesma raça, Diodoro teria salientado a impossibilidade de se considerar os primeiros como uma colônia (ou seja, uma parte) destes últimos e a impossibilidade de vê-los como ancestrais dos Egípcios.

Em sua Geografia, Estrabão mencionou a importância das migrações na história e, acreditando que esta migração particular tinha ido do Egito para a Etiópia, observa: "Egípcios estabeleceram Etiópia e Cólquida." Mais uma vez, é um Grego, apesar de seu chauvinismo, nos evidencia que Egípcios, Etíopes, e Cólquidas pertencem à mesma raça, confirmando o que Heródoto tinha dito sobre os Cólquidas. Formaram um grupo de negros no meio populações brancas perto do Mar Negro; é por isso que o problema de sua origem intrigou estudiosos durante a Antiguidade. Alguém poderia supor que "preto" tinham um significado pejorativo aqui para denotar a tonalidade "semítica" do Egípcio. Mas então surge a seguinte pergunta: Por que os Gregos reservam o termo "negro" apenas para os Egípcios, entre todos os semitas? Por que eles nunca aplicam aos Árabes, que são Semitas por excelência? Será que os egípcios apresentam características "semitas" tão próximas de outros negros africanos que os gregos entendiam que era natural confundi-los usando exclusivamente o mesmo termo étnico (*melanos*), o mais forte existente em grego para designar um negro? Esta é a raiz usada ainda hoje, sempre que se quer indicar um tipo negro sem ser ambíguo. Exemplo:

melanina, pigmentação que colore a pele de um preto; Melanésia, um grupo de ilhas habitadas por negros. (DIOP, 1974, p.2)

Diop percorre a questão linguística, e relações entre outros idiomas da África Negra (como o wolof) (DIOP, 1982), assim como relatos do próprio Heródoto, assim como seu controverso teste de detecção de melanina em múmias. O ponto é que esses autores levantam uma proposta que o jogo e esse projeto quer seguir, que o Egito foi uma civilização da África Negra.

Marimba Ani, Asante, Ra Un Nefer, Hampâté Bâ e John Henrique Clark dão base ao pensamento científico utilizado como pilar Khemet RPG, assim como a cosmologia e visão de mundo mostradas no livro/jogo. Esses autores servem como base para o jogo nesse sentido, de propor a forma de pensar em Khemet, sua filosofia e como entendiam o mundo no período proposto pelo jogo, segundo esses autores. Quanto a questão da forma africana de construção do conhecimento e a conexão com o universo e como se relacionar com o mesmo constroem o pensamento científico africano.

Sabemos e entendemos que essa visão de Egito negro, exposta por Diop não é uma visão unânime dentro da historiografia, e entendemos suas críticas. M'Bokolo faz um apontamento crítico importante:

(...) Neste sentido houve de fato, nos anos 1950, uma espécie de "revolução cheikantiana" na medida em que Cheikh Anta Diop procurou solidificar esta velha convicção recorrendo à utilização de técnicas e argumentos inscrevendo-se plenamente no campo científico. Mas, entre a sua maneira de fazer e dos seus predecessores, a continuidade era mais importante que as rupturas, nomeadamente em dois postulados fundamentais: a adesão à teoria das "raças" sendo estas de resto definidas exatamente segundo os critérios utilizados pelos defensores da desigualdade das raças humanas, e a associação entre as "raças" e "civilização",

quando podemos ver nas civilizações não fatos de “raça”, mas de fatos de sociedade. (M'BOKOLO, 2008. p.63)

Além da questão da negritude do Egito, que veio à tona com força em Diop, o problema apontado por M'Bokolo também está presente em autores africanos como Appiah, que também chama atenção pelo uso do conceito de “raça”. Sobre esse aspecto Appiah coloca:

Muitas vezes, quem diz isso — quem nega a real idade biológica das raças ou a verdade literal das nossas ficções nacionais — é tratado pelos nacionalistas e pelos “adeptos da raça” como se estivesse obliterando todos aqueles que afirmam ser negros, e, ao duvidar da história de Okomfo Anokye, estivesse repudiando a nação ashanti. Essa é uma hipérbole que não ajuda; mesmo assim, deve haver contextos em que uma afirmação dessas verdades é politicamente inoportuna. Sou aplicado o bastante para me sentir atraído pela enunciação da verdade, mesmo que o mundo venha abaixo, e sou animal político o bastante para reconhecer que há lugares em que a verdade prejudica mais do que ajuda. (APPIAH, 1997, p.243)

Vemos com esses autores, que para além de uma negritude do Egito ou alguma discussão parecida, o conceito de raça os incomoda como é utilizado por autores como Diop. Deixemos evidenciado aqui, que o termo raça não é um incômodo para essa pesquisa, nem tão pouco é nosso objetivo um debate profundo sobre o conceito, até mesmo com base na biologia, sobre a questão se existem raças, ou se são como nas palavras de Appiah “ficções nacionais”. Essa pesquisa utiliza a proposta de Diop, e o autor é um referencial tanto do jogo de RPG quanto dessa dissertação, os apontamentos e citações mostradas são pilares desse estudo e do próprio jogo de RPG criado.

Em Hampâté Bâ e seus textos sobre o uso da palavra falada apresenta-se a importância de oralizar a História é vital no ensino. Hampâté Bá, principalmente em texto *A Tradição Viva* da História Geral da África Volume I traça questões centrais sobre a relevância da palavra falada para inúmeros povos africanos, que mesmo em sua imensa diversidade mantém a importância da oralidade no ensino de História e em vários ramos da vida cotidiana e científica, assim como em sua cosmologia e leitura de mundo.

Com o autor consegue-se dimensionar a importância dos *griots* e das *griotes*, seu papel dentro da cultura, do ensino, assim evidenciando a centralidade do uso da fala como ferramenta de explicação do mundo e conseqüentemente como método de ensinar História. Hampâté Bâ coloca:

Meu avô explicou mais tarde que, se Tidjani tivesse permanecido naquele dia à sombra da grande árvore acácia, e se a oração de *asr* (momento da tarde enquanto o sol anuncia seu declínio) ali o houvesse surpreendido, jamais teria se tornado um chefe, nem fundado seu reino nesse local. Certamente, esta não é uma lógica muito

cartesiana. Mas nossos anciãos, sobretudo para os “homens de conhecimento” (*silatigui* para os fulas, *doma* para os bambaras), a lógica apoiava-se em outra visão de mundo, em que o homem se ligava de maneira sutil e viva a tudo que o cercava. Para eles, a configuração das coisas em determinados momentos-chave da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. “Esteja à escuta”, dizia-se na velha África. “Tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento” (BÂ 2013, p.27)

É nessa forma de entender África que o jogo avança, um cidadão que busca se entender enquanto parte do universo e no seu diálogo constante com a natureza. Isso seria a própria produção de conhecimento, de ética, da confecção das leis e da vida política.

Patrício Batsíkama faz uma esquematização sintética e simples, colocando a questão de tradição de ensino de história na África da seguinte forma:

A tradição oral como memória é sustentada por outras instituições: (i) “griot”; (ii) contador (Pio Zirimu fala de “orature” em francês, o que seria “oratura” em português. Para este professor (e segundo o uso atual), o termo significa “literatura moderna oriunda da Tradição oral, nomeadamente, contos, adivinhas, provérbios etc. em que escritores modernos se inspiram”. Ngugi wa Thiongo sustenta que, além dessa definição, a *oratura* é tida como “fonte estética”, assim como método na Historiografia entrevista (Batsíkama, 2011:34). A primeira, formando numa sociedade secreta, utiliza que nem sempre ele próprio compreende e narra o “acontecido”. A segunda, treinado pelos familiares (em contos/provérbios) com propósitos bem determinados, oferece diversão e continuidade cultural.

Primeiro caso: (i) relatos históricos, provérbios históricos; (ii) antropomorfização do acontecimento e seus suportes institucionais legais que são (a) iniciação pública; (b) “museus” de cada linhagem; (c) comportamento psicossocial.

No segundo caso: (i) cânticos de cerimônias, provérbios para divertimento, (ii) criação artística e suas instituições educativas que são (a) aprendizagem peculiar/secreta; (b) locais comuns; (c) cosmogonia local (...) (BATSÍKAMA, 2012: p.17)

Ademais, o conceito de *pedagogia griot* busca entender um conjunto de práticas pedagógicas que são comuns a essa condição de *griot*. Essa função é comum a inúmeros povos africanos, como aponta Nei Lopes:

GRIÔ (Griot). Poeta, cantor, conselheiro do rei e historiador tradicional africano, integrante de corporações hereditárias importantes para a vida social, sendo por isso mencionado também como “animador público” (BÂ, 2003, p. 110, nota 5). Depositário da tradição oral, é o genealogista das famílias reais e difusor das gestas e epopeias de seu povo. Sua presença é mais notória na África Ocidental, no seio de povos como os mandingas, entre os quais os griôs (djalis, djelis) chegam a constituir uma categoria específica, exercendo uma atividade hereditária. Entre os uolofes são chamados gewel. – A origem da palavra é ainda obscura. Não obstante, vejamos no francês, o termo griot, o qual tem, em primeiro lugar, a acepção de “farinha de segunda”, de má qualidade; e, depois, a de “feiticeiro africano” (CARVALHO, 1980, p. 376). A origem provavelmente. (LOPES, 2017, p169)

*Griots* e *griotes* correspondem a importante função de organizar e ensinar inúmeros saberes, incluindo História (Batsíkama 2012), com isso iremos colocar o uso da palavra falada

como grande articulador dessa pedagogia, como um elo entre as técnicas africanas de ensino de História.

Existem conceitos africanos que dão vida e conseguem sintetizar e dar ainda mais sentido de coesão na *pedagogia griot*, os principais ao nosso ver que se encaixam e contribuem para a nossa proposta. O primeiro desses conceitos é Ubuntu, “eu sou porque nós somos”. Como coloca uma entrevista com o filósofo Dirk Louw:

De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia (...).Estudiosos costumam se referir a ubuntu como uma ética “antiga” que vem sendo usada “desde tempos imemoriais”. Alguns pesquisadores especulam sobre o Egito Antigo (parte de um complexo de civilizações, do qual também faziam parte as regiões ao sul do Egito, atualmente no Sudão, Eritreia, Etiópia e Somália) como o local de origem do ubuntu como uma ética, mas o próprio fundamento do ubuntu é geralmente associado à África Subsaariana e às línguas bantos (grupo etnolinguístico localizado principalmente na África Subsaariana).

No fundo, este fundamento tradicional africano articula um respeito básico pelos outros. Ele pode ser interpretado tanto como uma regra de conduta ou ética social. Ele descreve tanto o ser humano como “ser-com-os-outros” e prescreve que “ser-com-os-outros” deve ser tudo. Como tal, o ubuntu adiciona um sabor e momento distintamente africanos a uma avaliação descolonizada – contou o especialista e membro fundador da South African Philosopher Consultants Association. (LOUW, 2014<sup>22</sup>)

Pensar e existir em comunidade deve como uma teia de Anansi para a *pedagogia griot*, não é o mero coletivismo, é realmente se entender como parte de um todo, que sua identidade, seu saber e sua percepção de mundo está ligada a sua conexão (ou falta dela) com o resto do mundo, e que esse também faz parte de você. Por isso a *pedagogia griot* que estamos propondo e estudando pressupõe uma oralização coletiva, uma oralidade orientada, um ensino de História que realmente seja construído de forma comunal e guiado por uma pessoa, que instigue, provoque e inquiete contextos, situações e lugares.

Não estamos aqui dizendo que quando colocamos Ubuntu no centro do processo pedagógico que todos terão o mesmo papel na construção do ensino/aprendizagem, nossa questão é outra. É entender as interdependências dos atuantes desse processo, é exatamente por terem papéis diferentes nessa construção que ela só será satisfatória se todos participarem, exatamente para que as peças diferentes se encaixem dando sentido ao todo.

---

<sup>22</sup> Disponível em

<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia> acessado em 24 de outubro de 2021.

O outro conceito é também um símbolo (um grafismo, um desenho por assim dizer), uma imagem do povo Akan (região do Mali e de Gana), o conceito de Sankofa, como bem explica Florence Dravet e Alan de Oliveira explicam em seu artigo:

Olhar para a África negra pela noção de circularidade aberta e atentar para Sankofa é não somente um percurso em busca desses elementos fundamentais da linguagem (provérbios, escrita ideográfica, oralidade), mas um ato de relacionar o conhecimento da Comunicação com os saberes tradicionais africanos e ainda de estabelecer na contemporaneidade um paralelo entre noções científicas em construção e uma sabedoria ancestral enraizada que se mantém viva na humanidade. Tal sabedoria africana é um legado histórico do qual gostaríamos de nos aproximar com um olhar atento, livre de amarras e preconceitos, estabelecendo relações entre ele e o conhecimento científico vigente na atualidade. Trata-se de efetuar uma “mudança de horizonte” e de ressuscitar imagens esquecidas. Trazer de volta ao nosso pensamento científico a incerteza da comunicação poética. (DRAVET & OLIVEIRA, 2017. p12-13)

Sendo objetivo, Sankofa é retornar ao passado e pegá-lo, tê-lo pra si. A *pedagogia griot* em sua busca de retomar o passado, entende que além de contar o passado é vital usar técnicas africanas para o mesmo. Em nosso trabalho, a oralidade representa essa técnica ancestral de se ensinar e emergir nesse passado, retomando-o e tornando-o novamente uma parte orgânica da História do mundo e principalmente da população negra.

Não estamos afirmando que o passado da África e da população negra não fazia parte de uma História Geral e/ou Universal, o que colocamos é o papel que essa História representou. Voltar e retomar o passado é exatamente repensar esse papel, esse lugar, é entender a África para além de um continente tribal e que representa simplesmente o lugar de onde saíram homens, mulheres e crianças escravizadas. Ter o poder sobre esse passado é exatamente ressaltar outros elementos, e ensinar/contar esse passado com métodos africanos e com um outro olhar e enfoque. M. Amadou M’Bow faz essa reflexão:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos.

Se a *Ilíada* e a *Odisseia* podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da história da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo valor à tradição oral africana, essa memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes. Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidos senão em referência ao passado da Europa. (M’BOW IN KI-ZERBO, 2010. p22)

M. Amadou faz exatamente o apontamento da importância dessa retomada, vemos que os critérios mudam não apenas por um aparato ou postulado científico, mas sim por questões político-raciais. Critérios de veracidade variam dependendo de qual povo ou continente é estudado, se A Ilíada é uma fonte até os dias de hoje sobre período Homérico na Grécia o mesmo não valia para canções, contos e oralidade dos africanos e africanas que sabem, cantam e contam sua História desde antes da “invenção” da Europa.

A *pedagogia griot* é exatamente esse resgate, tanto dos métodos quanto do objeto. Buscar esse passado entrando e se deslocando até ele é algo fundamental, é esse ponto que a oralidade se torna uma ferramenta tão importante, a fala traz presença, entonações, emoções que são tão vívidas no passado e sem a oralidade perdem força em uma folha de papel escrita. Aqui temos que voltar a mencionar que oralidade não é ausência de tecnologia escrita, é uma escolha pedagógica, é buscar elementos que além de tradicionais passaram pelo crivo do tempo e da História, e tem ensinado sobre o passado para os povos africanos há milênios e ainda hoje estão presentes em toda África. Ki-Zerbo coloca da seguinte forma este debate:

Mais tarde, depois das tribos indígenas, chegou a vez dos povos impacientes com opressão, cujos pulsos já batiam no ritmo febril das lutas pela liberdade. Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (KI-ZERBO IN KI-ZERBO, 2010. p.32)

Cabe ao nosso trabalho, utilizando a *pedagogia griot* e o jogo Khemet reescrever essa História, melhor ainda, continuar reescrevendo, assim como vários autores e autoras citados aqui que tem como objetivo retomar a História da África para si. O deslocamento que a oralidade em conjunto com o jogo de RPG em questão proporcionam visam exatamente levantar outros fatos, processos e culturas da África que estejam longe de estereotipação típica que vê apenas caos, selvageria, escravidão e selvas na África. Assim como para Diop, para nós também é muito importante você localizar o Egito na África, é colocar o continente

africano como centro de grandes descobertas e processos complexos que compõem a sociedade egípcia.

Caminhando para uma conclusão, ou algo que ligue todos os pontos de uma *pedagogia griot* é o entendimento de um *griot* ou uma *griote* como um criador ou criadora, e relação do que ele diz com o mundo. Sobre isso Hampâté coloca: “Os gestos do tecelão, ao acionar o tear, representam o ato da criação, e as palavras que lhe acompanham os gestos são o próprio canto da vida.” BÂ, 2010. p. 186. O *griot* ou uma *griote* quando utiliza a palavra falada está conectando vários elementos da criação, por isso a *pedagogia griot* não é uma fala distante, é próxima, um diálogo com os ouvintes e com o mundo. A fala é um dos elementos da criação, não o único, por isso a importância do *griot*, de utilizar os elementos e conseguir usar o mundo como uma ferramenta pedagógica. Com isso posto, essa conexão traz o deslocamento temporal e histórico, assim como a imersão ao ensinar/contar História.

Portanto, esse conjunto de técnicas, que iremos denominar de *pedagogia griot*, ou seja, consiste também no uso da metáfora complexa, na questão da identidade e autodeterminação desses povos, espiritualidade e por fim, interligando todos esses pontos o uso da palavra falada como técnica pedagógica.

### **2.3 Ensinar História**

A tira de tecido que se acumula e se enrola em um bastão que repousa sobre o ventre do tecelão representa o passado, enquanto o rolo do fio a ser tecido simboliza o mistério do amanhã, o desconhecido devir. O tecelão sempre dirá: “Ó amanhã! Não me reserve uma surpresa desagradável! (BÂ, 2010, p. 186)

Como no trecho apontado anteriormente por Hampâté Bâ (2010), não cabia apenas ao *griot* e a *griote* o ensino de História, das lendas e das lições de um povo, mas a própria tradição oral, que enraizada nessa comunidade africana era responsável pela transmissão oralizada desses conhecimentos ancestrais. O RPG aqui pode tranquilamente trazer à superfície essa tradição oral.

Aqui a tradição oral transcende o senso comum sobre a oralidade na África, que por vezes é associada a um discurso ligado à religiosidade ou fábulas com um viés moralizante. A própria transmissão de conhecimento histórico e de outros valores científicos que também

eram ensinados pela fala e pela oralidade (BÂ, 2010). Porém, cabe ao *griot* e a *griote* direcionar as palavras oralizadas na narrativa histórica. O ensino de história se beneficiou e muito dessas questões, do uso da oralidade, de uma narrativa falada dos acontecimentos passados e presentes, até mesmo de uma teoria crítica desses acontecimentos já incutidos na própria narrativa histórica falada. O uso de alegorias em algumas narrativas faladas contém mais crítica do que necessariamente algo ligado a uma visão mística da história, muitas vezes era na alegoria, na “mitologia” que se inseriam o conteúdo crítico e o debate na narrativa histórica africana. (ANI, 1994)

Eram nas alegorias que entravam um debate moral onde várias tradições eram trazidas à tona. Na alegoria questões históricas e/ou conceitos científicos eram colocados em exemplos e com dilemas que deveriam ser enfrentados, assim como o objetivo de sacralizar aquele conhecimento em específico. (ANI, 1994)

Nosso foco é essa narrativa oralizada dentro do ensino de história com o uso do RPG como ferramenta de força dos *griots* e das *griotes* e do uso organizado da palavra falada, até agora estamos tentando buscar sua origem e significado, aqui entra o agente “moderno” do ensino de história, o que cria e conduz essa narrativa no mundo “ocidental”, o professor. De acordo com Albuquerque:

Se somos educadores, se somos *professoris*, no sentido latino do termo, na área de História, ou seja, se adotamos essa profissão, se a professamos, se dela falamos e a ela nos dedicamos, se cultivamos o saber nessa área de conhecimento, se a ela devotamos nossos esforços, precisamos antes de mais nada saber que regime de historicidade oferecemos aos nossos alunos, que regime de historicidade oferecemos como experiência, como experimentação, como prova, como alimento para nossos alunos. Quais concepções nutriremos sobre o tempo, sobre o passado, sobre o presente e sobre o futuro? Que concepções de temporalidade possuímos e vamos lhes oferecer? Como elaboramos e articulamos narrativamente as categorias de passado, presente e futuro? Qual dessas categorias privilegiamos no momento em que servimos a História para nossos alunos? Quais temporalidades colocamos na mesa, na hora de ensinarmos História? (ALBUQUERQUE in MONTEIRO, 2016. p.23)

No continente africano atribuía-se o ensino de história e das tradições ao *griot* e a *griote*. Já os professores e professoras de História do nosso modelo ocidental também carregam uma carga dessa oralidade. Como Albuquerque Jr (2016) aponta em um dos questionamentos sobre a escolha das temporalidades que selecionamos para ensinar História. Estamos buscando a temporalidade dessa própria narrativa, da importância do falar no ensino de História, não apenas procurar uma gênese, mas uma busca por sentido, uma investigação que quebre o

acaso e o senso comum, algo para entendermos que o uso da palavra oralizada tem um sentido e um ganho dentro do ensino de História, ela aparece porque tem que aparecer e não é algo simplesmente ligada ao acaso.

Como Albuquerque Jr (2016, p. 34) comenta “Uma das tarefas precípuas do historiador e do professor de História é a problematização, a discussão em torno de como o passado é relatado, nomeado, imaginado, apresentado”. A afirmação tem vários pontos interessantes, mas um chama atenção para o tema proposto por essa pesquisa, o termo “imaginado”. RPG é essencialmente um jogo de imaginar e criar de forma coletiva outros tempos e outras realidades. Ensinar História requer um exercício de imaginação contínua, da parte do professor de História e dos estudantes. Ao professor ou professora cabe um imaginar que perpassa o tema e o tempo histórico abordado, ao professor de História cabe imaginar as formas que ele fará sua aula imersiva, a professora ou o professor de História na própria preparação de sua aula deve imergir, e sua imaginação deve também abranger os recursos utilizados e sua relação direta com o tema. E isso não é de agora, imaginemos um *griot* ou uma *griote* se preparando para ensinar História ao seu povo, imaginando suas roupas, seus apetrechos, selecionando até mesmo as alegorias que utilizaria para que a imersão sobre o tema que seria abordado e narrado para seus alunos. Articulando sua explanação oralizada com a própria tradição oral e lendas do seu povo, se preparando em como organizar isso em uma visão coesa de tempo, passado, presente e futuro. Segundo os apontamentos de Ani:

Conhecimento do universo vem através de relacionamento com ele e através da percepção do espírito na matéria. O universo é um; esferas são unidas por causa de uma única força unificadora que permeia todo ser. Realidade significativa parte dessa força. Essas visões-de-mundo são “razoáveis”, mas não racionalísticas: complexas porém vividas. Elas tendem a ser expressadas através de uma lógica de metáfora e simbolismo complexo.

Roube o universo de sua riqueza, negue a importância do simbólico, simplifique fenômenos até que se tornem mero objeto, e você tem uma quantidade cognoscível. (ANI, 1994. p.29)

A questão da “importância do simbólico” e da “lógica de metáfora e do simbolismo complexo” que a antropóloga Marimba Ani (1994) coloca é que vai de encontro a griotagem e o seu uso no campo do ensino de História. O *griot* ou uma *griote* usa a palavra falada como ferramenta do simbolismo e da metáfora, a oralidade como recurso de imersão.

A metáfora percorre toda História da África, sempre foi e ainda é uma importante ferramenta pedagógica. Ela traz as tradições e a cultura de um povo, com como seus códigos e

científicos para um campo simples, e facilita o entendimento desses itens. Florence Dravet e Alan Oliveira colocam a importância dessa ferramenta da seguinte forma:

Os provérbios, utilizados historicamente em todas as sociedades, são expressões, ricas em contexto poético e enigmático. Podem ser bem compostos fraseologicamente, mas não trazem consigo uma assinatura. São criados e transmitidos através de gerações e nisso reside sua capacidade de aperfeiçoamento que os coloca numa condição de construção coletiva. Em algumas sociedades, podem ser reconhecidos como ditos, ditados, ditames, máximas, sentenças, entre outras designações. Os provérbios servem, de forma geral, para abrir ou encerrar histórias, educar, agradar alguém, decidir inúmeras situações, produzir imagens, criar um imaginário, entre outras aplicações. (DRAVET & OLIVEIRA, 2017. p15)

O “criar imaginário” colocado pelos autores é um ponto importante. A ciência africana buscar fixar imagens de conceitos complexos nos imaginários. Nesse ponto, novamente, o *griot* ou uma *griote* assume papel central, pois cabia a ele dar vida aos conceitos, entender a história e transformá-la em algo comunitário, a História africana é sempre plural, é uma construção da "aldeia". Tanto seu objeto de estudo como sua forma é fruto de diálogo e construção comunitária.

A imersão é a mola mestra para o simbolismo e a metáfora, sem imersão ambas ficam deslocadas e pode soar apenas como mentiras infantis e sem caráter científico, por isso o uso da palavra abre os caminhos para que essa explicação oralizada da História e de um certo regime de historicidade possa ganhar força e como diz Albuquerque Jr (2010) trazer um passado que imagino à tona. Não como uma foto sem cor e distante, ou mesmo velha, a ponto de não dar para enxergar muita coisa, mas uma daquelas fotos em que nós nos imaginamos lá.

O uso do RPG Khemet, serve para dar vida a essa foto, ampliar o deslocamento e dar a sensação de vivência de um tempo passado. Não apenas uma foto, pois o passado não é estático, é dinâmico e moldável, a palavra falada guia nesse sentido de levar a imaginação a alcançar o que não foi vivido, ou reviver de outra forma alguma experiência. Como observa Albuquerque:

A aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seus sentimentos para longe daqueles que tinha inicial a respeito do tema. A capacidade de impregnação, de subjetivação, de fazer efeito de uma aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia. (ALBUQUERQUE Jr in MONTEIRO, 2016. p.35)

Se a aula fala ela tem voz, a aula de História tem voz, e a minha questão é que ela sempre teve, e sua fala era africana e já abordava imersão e a busca de se levar o aluno ao passado, inseri-lo lá da melhor forma possível, resgatando sentimentos e trazendo aquele passado para a vida do aluno de uma forma mais direta e sensível. Sendo assim, o ensino de História utiliza da palavra falada, oralizada para garantir imersão e trazer de forma mais sensível o passado. Relacionando narrativa histórica, simbolismo e metáfora a oralidade consegue-se trazer um passado palatável e que o aluno busque nas ondas sonoras da palavra uma guia para esse passado ou narrativa histórica que se quer buscar.

## **2.4 Narrativa e biografias dentro dos jogos de RPG**

A multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas *contam*, de diferentes modos, uma história ou experiência de vida. Inscrevem-se assim, para além do gênero em questão, numa das grandes divisões de discurso, a *narrativa*, e estão sujeitas, portanto, a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade. (ARFUCH, 2010. p. 111)

Essa primeira citação da Arfuch (2010) serve como um guia e um início das reflexões. Que é o eixo gravitacional que contar e narrar exercem tanto nas questões biográficas, como na própria construção histórica? O narrar e o contar dão temporalidade às ações e fenômenos, é a partir do narrar/contar que todos os elementos que se apresentam dispersos e aleatórios ganham conexão e temporalidade.

O mesmo ocorre em jogos de RPG, quando alguém realiza uma ação, no caso dos jogadores ele narra a ação de sua personagem, e no caso do mestre (ou narrador como alguns jogos tratam) ele narra a ação do mundo, de tudo que não são as personagens dos outros jogadores, ele pode narrar que está acontecendo uma briga ou um furacão, essa narrativa também situa o tempo e espaço dentro jogo. Essas narrativas do jogo que denotam se as ações estão acontecendo de forma forma simultânea.

O que narramos é fruto de nossa memória, com cortes, nesse ponto é bem perto da literatura, onde podemos avançar anos em uma única frase, nos jogos de RPG o mesmo ocorre, muitas vezes personagens podem andar dez anos em vinte segundos de jogo, assim como quando narramos um fato ou ocorrido, o narrar e sua capacidade de dar temporalidade às coisas está ligado também a apercepção, usando o conceito do Liebzniz:

(...) deve-se confessar que a percepção e o que dela depende é inexplicável por razões mecânicas, isto é, por figuras e movimentos. Pois, imaginando haver uma

máquina, cuja estrutura faça pensar, sentir e perceber, poder-se-á concebê-la proporcionalmente ampliada de modo, a poder-se entrar nela como num moinho. Admitindo isso, ao visitá-la por dentro não se encontraram lá senão peças impulsionando-se umas às outras, e nada que explique uma percepção. Portanto, essa explicação só deve ser procurada na substância simples, e não no composto ou na máquina. E é apenas isso, precisamente, o que se pode encontrar na substância simples: percepções e suas modificações. Também só nestas podem consistir todas as ações internas das substâncias simples. (LIEBNIZ, 1974. p.21)

Aqui podemos entender a percepção como a capacidade de notar, problematizar a percepção, um passo além do “olhar” instintivo, uma primeira organização que usamos para sistematizar o que se percebe, a narrativa surge logo após isso e junto à narrativa a temporalidade emerge (LIEBNIZ, 1974). Ou seja, nós selecionaremos de certa forma o que é percebido.

A narrativa do RPG também tem temporalidade (real ou fictícia), ela sempre começa em um lugar e em um tempo específico, algum momento ou ação. A narrativa dentro do RPG tem o caráter de transformar todas as regras e nuances apresentadas no livro em uma história, toda aquela complexidade que se vê no livro flui em uma história que é contada pelo narrador ou narradora (mestre ou mestra), porém vivida também pelos outros participantes do jogo, é realmente contar uma história de forma coletiva. Tanto o *griot* ou a *griote*, quanto o professor ou professora de História possuem técnicas para narrar uma História, e aqui também entram as questões de percepção e do que se percebe, formando a narrativa. De acordo com Arfuch:

Nunca recuperamos nossa infância, nem o ontem tão próximo, nem o instante que fugiu instantaneamente”, afirmava Benveniste ([1974] 19883 p.73), resumindo quase em aforismo a razão de ser do nosso espaço biográfico. Sua reflexão se orienta a deslindar as noções comuns de tempo *físico* do mundo, como uniforme e contínuo, tempo *psíquico* dos indivíduos, variável segundo suas emoções e seu mundo interior. A partir daí distinguia o *tempo crônico*, que engloba a vida humana enquanto “sucessão de acontecimentos”, tempo de nossa existência, de experiência comum, continuidade em que se dispõem, como “blocos”, os acontecimentos. (ARFUCH, 2010. p.113)

Aqui Arfuch (2010) desloca o debate da temporalidade, se em outra citação que a temporalidade estava agarrada na narrativa e contação agora se aproxima da biografia. A biografia como um catalisador das temporalidades, inclusive distinguindo noções tipificações do tempo no mundo, incluindo continuidade e ruptura. Aqui a biografia denota espaço, ação, continuidade e sucessão. Mas como a narrativa e a biografia podem ocupar o mesmo espaço? A questão é mais complexa e rica que isso, biografia e narrativa são complementares, a biografia é narrada ou contada, quando isso ocorre fica ainda mais nítido e orgânico a

organização da temporalidade ou o seu desnudamento<sup>23</sup>. Mas como a questão da biografia é tratada em jogos de RPG? E como será tratada mais especificamente no produto em que iremos trabalhar?

O mais comum em jogos de RPG é cada jogador criar um personagem, esse é um personagem fictício, mas que respeita parâmetros traçados dentro do próprio jogo. Um RPG que se passe na Idade Média serão criados personagens fictícios que se encaixem nesse contexto, assim como RPGs que se propõe a emular outros períodos históricos ou literários. No RPG Khemet, os parâmetros apresentados são para criar personagens que se encaixem no Egito (Khemet) no ano de 950 a.c. No livro em si são mostrados traços culturais e gerais que os personagens devem possuir para se adequar ao tema proposto. Com isso em mente, RPGs criam biografias fictícias (na maioria das vezes) mas que se encaixem e se misturem com biografias reais do mesmo tempo e espaço. Um RPG ambientado no período macedônico da Grécia, um personagem fictício poderia encontrar e interagir com Alexandre o Grande, assim como em Khemet um personagem fictício pode interagir com Xexonq, governante de Khemet que governou no período de 950 a.c.

Em alguns casos, alguns jogos podem permitir que os jogadores interpretem (joguem) com personagens reais, que realmente existiram (ou ainda existem), nesse caso um estudo aprofundado da biografia (assim como no teatro ou no cinema por exemplo, quando um ator interpreta uma figura história real) é bem vindo.

Guerra e Paz de Leon Tolstoy é um ótimo exemplo, onde biografias reais e fictícias misturam-se de forma orgânica e coesa e os personagens fictícios fundamentam ainda mais a faceta histórica do romance, o mesmo pode acontecer em jogos de RPG. Personagens bem construídas podem enriquecer e deixar ainda mais forte a parte histórica do jogo, biografias criadas respeitando as características de um certo tempo/lugar pode ser um ótimo exercício de conhecimento histórico e de empatia.

Um jogo de RPG no Brasil colonial poderíamos criar um africano em uma aventura fugindo pelas matas para encontrar um quilombo, onde precisa fugir dos tiros, dos cachorros e encontrar água e comida é além de um deslocamento pela História, é também colocar-se

---

<sup>23</sup> Desnudar é exatamente quando uma singularidade carrega nela toda uma temporalidade. Ao narrar determinada biografia ela traz os signos e símbolos de seu tempo. O RPG consegue fazer um caminho inverso, ao criar um singularidade fictícia (personagem), o caminho é criar nessa ficção uma fidelidade histórica, é dar ao personagem contexto histórico coerente que a proposta do jogo, em Khemet nesse caso, é criar alguém em 950 a.C.

mesmo que de forma superficial (mas com bastante tensão) no lugar e no tempo do outro, mesmo um outro fictício a ação acontecerá com milhares de outros, que de certa forma se parecem com nosso africano fictício em busca de sua liberdade.

Ao mesmo tempo em que debatemos a importância da narrativa e do uso das biografias na História com o texto da Arfuch (2010), também trouxemos esses temas para o jogo de RPG, pois esse jogo será o produto utilizado nesta dissertação.

Buscamos nas próprias visões de mundo africanas a intencionalidade e importância do uso da fala na narrativa, e como a fala pode trazer força e vida tanto nas questões da biografia (mesmo que fictícia em jogos de RPG), e como mesclar biografias reais com irreais pode gerar um debate e imersão em outro tempo histórico. Tanto a narrativa quanto a biografia servem como catalisadores pedagógicos e nos ajudam a diferenciar as diferentes noções de tempo e temporalidade, ambas quando usadas, a relação entre as duas é uma grande ferramenta da narrativa histórica e seus objetivos enquanto ciência e enquanto pedagogia.

As biografias ganharam novamente um destaque no ensino de História, o RPG coloca esse fator novamente em evidência. Muitas vezes por um caminho inverso, como já mostrado anteriormente. Nossa questão é entender que ao jogar RPG é essencial dar aos personagens no jogo uma temporalidade, um contexto histórico plausível. É algo tão flexível, que até biografias reais poderiam ser usadas em um jogo, alguém poderia pesquisar alguém que tenha existido, pesquisar sua História e “jogar” com a pessoa em questão. Assim como em um filme biográfico, cabe ao jogador ou jogadora tentar a máxima verossimilhança com a História da personagem escolhida. Fizemos essas observações exatamente para ficar evidente o papel das biografias em um jogo de RPG, e como ela é uma ferramenta imprescindível para o andamento do jogo e seu uso pedagógico proveitoso.

## **2.5 Narração e Fala**

Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos “falar” e “escutar” referem -se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos. De fato, diz -se que: “Quando Maa Ngala fala, pode -se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala”. Trata -se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade.

Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma.

Em fulfulde, a palavra que designa “fala” (haala) deriva da raiz verbal hal, cuja ideia é “dar força” e, por extensão, “materializar”. A tradição peul ensina que Gueno, o Ser Supremo, conferiu força a Kiikala, o primeiro homem, falando com ele. “Foi a

conversa com Deus que fez Kiikala forte”, dizem os Silatigui (ou mestres iniciados peul). (BÂ in KI- ZERBO, 2010. p.169)

A narrativa histórica, ou uma narrativa de uma partida de RPG, ou indo além, uma narrativa de RPG que se proponha a ter elementos históricos fortemente presentes pode ser feita de forma escrita, a narrativa histórica no ocidente é muito mais escrita do que falada, embora o verbo narrar também englobe a fala, a tradição ocidental tem muito mais apego à escrita, principalmente quando estamos falando de ciência, sendo a narrativa histórica parte desse corpo científico ocidental ela também prioriza a escrita. Até porque como nos mostra M'Bokolo existem ainda muitas questões sobre fontes orais e o ensino de História, e isso também se reflete no estudo de História da África. Nas palavras de M'Bokolo:

Não deve também acreditar-se que as fontes orais sejam totalmente isentas de tais fabulações. Depois de se ter assente, graças aos trabalhos pioneiros de Jan Vansina, o valor das fontes orais como as demais fontes, os investigadores discutiram durante muito tempo a questão de saber se a investigação de uma cronologia rigorosa nestas fontes não poderia ser classificada como “a busca por uma quimera” (David P. Henige). Também aqui, a linha mediana acabou por se impor, consistindo em submeter a coleta e o tratamento das fontes orais à regras gerais que presidem ao tratamento de qualquer fonte e a regras específicas correspondendo à sua natureza própria (...). (M'BOKOLO, 2015, p. 48)

Para além do debate sobre História Oral, o que faremos é evidenciar a importância do uso da palavra falada nas civilizações africanas, e como isso se manteve no ensino de História das sociedades ocidentais. Até mesmo o debate sobre o termo pré ou proto para a História serve de evidência para esse debate. A história ocidental, em certo momento (modernidade) decidiu que a linguagem escrita era o pilar da História, a ponto de povos que não a possuíam ficarem de fora da mesma, em um período pré (histórico).

Indo para os jogos de RPG, estes são livros escritos, mas o jogo em si e seu fluxo não é escrito. Os livros de RPG são como manuais de diretrizes de como se narra uma história. Essa história narrada nos RPGs é falada, se usa a escrita mais como auxílio à narração falada. Enquanto o jogo é narrado, algumas anotações podem ser feitas, mas a fala, tanto do mestre ou mestra como dos jogadores é o ponto central do jogo.

A fala, como aponta Hampâté (2010) tem um sentido de “totalidade”, o vai de encontro à citação de Arfuch (2010) onde a autora aponta “elementos compositivos” no ato de narrar. Hampâté (2010) se concentra na intencionalidade do uso da fala para as tradições africanas. O uso da fala no ensino de História ou nas ciências em geral sempre esteve mais

relacionado à ausência de uma linguagem escrita do que algo intencional, mas aqui a fala é um instrumento não de ausência, mas um instrumento de força e que busca evocar situações e sensações que não estão presentes na escrita.

A fala não pode ser usada pela falta de recursos, ele é por si um recurso singular e necessário, mesmo que outros recursos estejam disponíveis (Hampâté, 2010). Fala é presença, ainda mais física e próxima que a escrita, outro fator citado no texto de Hampâté (2010) que é importante é a fala como força, como força criadora. Falar no sentido de contar ou narrar a vida de alguém dá ainda mais força à questão biográfica, levando os textos de Hampâté (2010) em consideração, é uma verdadeira cosmologia, é a primeira força da criação e uma das mais poderosas e presentes, aí entra o papel do jogo de RPG, onde toda narração é falada.

Na produção do RPG Khemet todos os fatores foram ainda mais observados, lá o mestre do jogo foi renomeado de *griot* ou *griote*, a ela ou ele cabe conduzir as histórias naquele ambiente e com essas histórias buscar empatia e deslocamento dos que participam do jogo, é apresentar o norte da África na antiguidade de forma ainda mais viva e próxima. O jogo também se utiliza de metáforas (ficção), assim como os *griots* e as *griotes* na África também se utilizavam buscando o entendimento de temas complexos e extensos (ANI, 1994):

A cosmologia Africana, e as cosmologias de outros povos que não são de origem europeia, todas parecem ter certos temas em comum. O universo a que se referem é sagrado na origem, é orgânico, e é um verdadeiro “cosmos”. Os seres humanos são parte do cosmos, e, como tal, se relacionam intimamente com outros seres cósmicos. Conhecimento do universo vem através de relacionamento com ele e através da percepção do espírito na matéria. O universo é um; esferas são unidas por causa de uma única força unificadora que permeia todo ser. Realidade significativa parte dessa força. Essas visões de mundo são “razoáveis”, mas não racionalísticas: complexas porém vividas. Elas tendem a ser expressadas através de uma lógica de metáfora e simbolismo complexo.

Roube o universo de sua riqueza, negue a importância do simbólico, simplifique fenômenos até que se tornem mero objeto, e você tem uma quantidade cognoscível. (ANI, 1994. p.31)

Segundo Marimba Ani (1994) o simbolismo complexo e a metáfora sempre foram largamente utilizados por africanos para explicar cosmologia, História e as ciências de uma forma geral. Ciência, narrativa, fala, poesia, contação de história e literatura sempre pertenceram e se retroalimentam na visão de mundo e na explicação do mesmo para os africanos.

Nessa pluralidade africana Marimba Ani (1994), assim como Hampâté Bâ (2010) buscam pontos de encontro, enquanto Hampâté (2010) foca no uso da fala, nesse trecho acima

Marimba Ani (1994) chama nossa atenção para o uso do simbolismo complexo e das metáforas em todo corpo científico africano.

Hampâté (2010) para explicar a importância e a força da fala se utiliza de simbolismos e metáforas em sua explicação, coloca que mais que apenas exemplos o simbólico também faz parte da narrativa de convencimento do mesmo sobre suas teorias. Quando Hampâté (2010) cita os simbolismos e metáforas sobre a fala também é parte de um método ancestral de fazer e explicar ciência.

O simbolismo e as metáforas também são usadas no RPG Khemet, com o mesmo intuito, debater e explicar temas complexos de forma palatável e imersiva. O uso de certa ficção é exatamente para entender o processo de invasão daquela parte da África que ocorria aos poucos, assim como tentar explicar futuramente o processo de invasão e de colonização da África. Usar metáforas no Khemet também faz parte de uma antiga tradição africana de explicação da realidade e de ensinar História.

O que buscamos nesse capítulo é trazer luz sobre um item importante, e que muitas vezes fica à sombra da História Oral, que é a função da oralização e até mesmo a história da oralidade no ensinar História. Aqui buscamos identificar na maneira africana de se ensinar História a questão do uso e do porquê da oralidade no ensino de História. Utilizando o RPG Khemet como um instrumento didático do uso da fala e na formação de *griots* e das *griotes* dentro e fora do ambiente escolar. Estabelecemos uma ligação entre o professor de História e o *griot*, e como uma atenção especial é dada por esses dois agentes do ensino de História a oralização do ensinar História. Articular também a vantagem de usar Khemet como ampliação do ensinar como um organizador e potencializador dessa oralidade orientada.

As tradições africanas nos ajudam a recortar e delimitar ainda mais a narrativa, nos fazendo entender a importância da narrativa falada, sua objetividade e sua intencionalidade (BÂ, 2010). A força e o poder de criação da fala na narrativa e o uso da mesma na narração da vida, como a força da fala é transferida na confecção da narrativa histórica e também no espaço biográfico. O uso da fala como narrativa também é o eixo em jogos de RPG, onde a história e as ações são faladas e tudo se desenvolve com essa base.

A base das tradições africanas tem o uso do simbolismo e da metáfora como ferramentas de produção científica e explicação de mundo. A metáfora e simbolismo como instrumentos pedagógicos e componentes da narrativa histórica (ANI 1994). Tanto a metáfora quanto o

simbolismo complexo também são usados no RPG como Khemet como essas ferramentas de auxílio e de imersão, assim como seu uso facilitador em temas complexos e intrincados.

A palavra oralizada é um caminho para tornar um passado mais presente, a oralidade toca o corpo e aproxima o aluno do tema, a oralidade organiza a totalidade (ALBERTI, 2004) e aproxima professor e aluno. A oralidade presente (não a virtualizada, ou por sinal de telefone ou rádio) é algo pessoal, é quase um presente. Quando uma pessoa fala ela de antemão já está limitando quem está ouvindo, a voz tem limite de alcance, e uma temporalidade curta, quem ouve é presenteado e agraciado por algo único, algo destinado a ele ou à ela. Quando um professor ou professora fala sobre determinado tempo histórico, ou usa determinado contexto com auxílio do RPG, ou sobre algum tema ou fato ele está entregando algo mais íntimo, um momento que nasce e “morre” ali. Não que morra no sentido do senso comum, mas sim como uma emulação da própria natureza, onde a morte de algo representa um ciclo de vida dinâmico. Assim é o uso da oralidade em aula (não apenas no ambiente escolar), ela aproxima exatamente por ser única, por ter certa limitação, por escolher a quem atinge, ela torna a sala de aula ou qualquer outro ambiente propício, que pode ser um vazio vivo (BÂ 2012) em um espaço onde coisas são criadas e experimentadas. Segundo Alberti:

Em muitos casos, a entrevista de história oral nos acena com a chance, ou a ilusão, de suspendermos, um pouco que seja, a impossibilidade de assistirmos um filme contínuo do passado. Quando isso acontece é porque nela encontramos a “vivacidade” do passado, a possibilidade de revê-lo pela experiência do entrevistado. Não é à toa que muitos dão o nome de história (ou memória) “viva”. (ALBERTI in ALBERTI, 2004. p.15)

Verena Alberti(2004) também aponta para o caminho da oralidade como algo “vivo”, algo que traz essa vivacidade e noção de presença na narrativa histórica. Aqui apontamos o RPG Khemet como potencializado disso, uma ferramenta que torna a oralidade ainda mais imersiva, colaborativa e ativa. O trecho acima é sobre fonte oral, mas nos apeguemos à questão do poder da oralidade ao narrar a História. Normalmente uma pessoa entrevistada como uma fonte oral não tem a preocupação com a narrativa histórica ou mesmo com a técnica da produção e mesmo assim sua oralidade ganha vida e traz um tema para próximo. Agora imaginemos um *griot* ou uma *griote* e um professor ou professora, que usam a oralidade de forma pensada, orientada e preparada, que dominam técnicas de produção de narrativa histórica, que estão empenhados em construir algo científico, baseado em fatos verificáveis. A oralidade nesse caso pode ganhar ainda mais vida, trazer ainda mais um tempo

histórico distante para mais próximo, a voz como ferramenta de aproximação, do toque e da presença.

A importância de debatermos e entendermos a narrativa e a da fala é um ponto crucial nessa pesquisa. Aqui vimos como a metáfora é uma ferramenta que constrói a narrativa Histórica de uma forma geral nos povos africanos, e como elas estão presentes na construção da historiografia africana. Esse recurso é usado em conjunto com a fala, que tem a função de tornar toda essa pedagogia em algo próximo e presente. Não podemos entender essas alegorias como misticismo, mas sim como algo importante na construção do saber e seu entendimento. Narrar e falar trazem a História para um campo mais físico, de ajudar a trazer uma temporalidade diferente para o presente, isso faz parte da técnica pedagógica africana (*pedagogia griot* como tratamos aqui), e buscamos no RPG organizar e orientar nessa dialógica de construção dos saberes.

### **Capítulo III: *Khemet* como RPG: aplicação e potencialidades**

Jogar RPG é um exercício de contar histórias em grupo, onde os jogadores criam personagens para si mesmos e se colocam em situações criadas por suas imaginações. A empatia é condição sine qua non deste jogo. Não que não seja possível jogar sem a empatia, mas o jogo com certeza faz mais sentido e, do ponto de vista do jogador, torna-se mais prazeroso. (PEREIRA, 2014, p. 85)

Neste capítulo iremos abordar de forma prática o uso do RPG *Khemet* no ensino de História da África. Explicar como usar em diferentes espaços, dentro ou fora da escola, e debatendo também como usar o jogo em tempos de pandemia. Também abordaremos o sentido pedagógico do jogo, sua potencialidade e ludicidade como ferramenta de ensino.

É importante, pontuar o período confuso e complexo que vivemos no Rio de Janeiro, e no Brasil como um todo. O mesmo pode ser observado em uma escala mais micro, em nosso caso, Duque de Caxias. No início desse projeto estávamos na “normalidade” da escola, isso em 2019. Bem no meio dessa pesquisa começou a pandemia de Covid 19 e as escolas estaduais do Rio de Janeiro passaram a ter aulas online com cada docente e discente cumprindo suas obrigações em casa. Em 2021, as escolas estaduais estão voltando ao ensino presencial, porém longe de sua capacidade total e com um número reduzido de alunos, em

uma espécie de ensino híbrido, onde as aulas online continuam e uma parcela dos alunos e alunas migraram para o ensino presencial<sup>24</sup>.

Entender esse contexto é vital para a compreensão desse capítulo, pois as orientações apresentadas aqui levarão em conta nossa conjuntura política e sanitária, então, qualquer proposta colocada nesta dissertação deve-se respeitar todas medidas de distanciamento social, não farmacológicas e principalmente a vacinação de todos e todas envolvidas. Se por algum problema, ou imprevisto tais medidas não puderem ser cumpridas na íntegra recomenda-se que quem esteja participando migre para o jogo online, que será um dos pontos abordados aqui neste capítulo.

Como visto no primeiro capítulo, jogar RPG de forma tradicional, é basicamente reunir pessoas em um espaço confortável, com alguns livros, uns papéis em branco, um punhado de lápis e uns dados<sup>25</sup>. Essa forma também é possível e até aconselhada com nosso produto, mas aqui queremos direcionar seu uso no ambiente escolar e em sala de aula. Sendo assim, algumas adaptações e técnicas deverão ser empregadas para que docentes e estudantes tirem o máximo de proveito pedagógico do produto.

### **3.1 O uso RPG como uma ferramenta pedagógica nas aulas de História**

Desde a abertura da política brasileira, com o fim da ditadura militar, já no fim dos da década de 1980 a produção histórica e o próprio debate historiográfico ganham um novo fôlego e busca-se a construção de uma narrativa que não seja um mero discurso oficial, mas sim colocar a orientação das pesquisas e estudos históricos de uma forma mais descentralizada e “marginal”, no sentido de uma construção pelas margens.

Essa elaboração pela margem nos permite questionar uma certa visão de história que acabava se mostrando como “extrínseca à aquisição de conteúdos externos à pessoa, impostos

---

<sup>24</sup> Disponível em <https://www.seeduc.rj.gov.br/not%C3%ADcias#h.57xejn2jinac> acessado em 20 de outubro de 2021

<sup>25</sup> Existem jogos de RPG que usam diversos objetos para substituir os dados como fator de aleatoriedade, coisas como cartas de baralho, relógio, peças de dominó e etc. Nosso objetivo aqui não é abordar essas inúmeras variantes. Quando colocamos o uso de dados no texto é porque o nosso produto usa dados e a maioria dos jogos de RPG também.

culturalmente, alheios à sua identidade e que pouco ou nada têm a ver com o que há de peculiar, idiossincrático, de definitório, em cada ser humano”. (COLL, 2002,p.147).

Percebe-se uma necessidade de novos modelos de ensino de História que escapem de um certo tradicionalismo que colocava a disciplina como uma mera memorização de fatos, personalidades e datas, além de um certo ufanismo com figuras de autoridade. Esses fatores citados produziam uma espécie de narrativa única, ou como pontuamos anteriormente, oficial.

Buscou-se então, a partir da multiplicidade de realidades e experiências dos alunos e alunas uma construção mais próxima entre os mesmos e o conteúdo da disciplina História ensinada e produzida na e para a escola. Entendeu-se que as experiências e as vivências dos alunos e alunas em seu cotidiano fora do espaço de educação oficial era importante no desenvolvimento de empatia e até mesmo de uma consciência histórica que “funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função nos ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente.” (RÜSEN, 2010, p. 56.). Concluímos que, essas experiências e nossa vivência cotidiana também faz parte de contexto histórico complexo ligada ao passado.

Juliano Pereira assinala um apontamento importante sobre a relação entre experiência e seu nexos com os conteúdos de história da escola:

Faz sentido também pensarmos no ensino de história como algo que estabeleça uma relação entre este conhecimento trazido pelo aluno com o conhecimento científico que é ensinado na escola. Se o levarmos a estabelecer uma relação entre estes dois conhecimentos, o aluno aprende. A este processo Ausubel chama de “aprendizagem significativa”, no qual o material de aprendizagem se relaciona de forma não arbitrária e não literal à uma estrutura cognitiva já existente. (...) Aliado a uma aprendizagem de conceitos e busca de construção de significados sobre o assunto estudado o aluno precisa também, no caso particular da história, compreender o passado e assim lhe dar significado. (PEREIRA, 2014, p.11)

Com os fatores aqui debatidos, nosso trabalho é exatamente um segmento dessa guinada que ocorre no Brasil, é a continuidade da busca de novas formas de criar, ou trazer ferramentas que visem essa construção. Onde os alunos e alunas são parte preponderante nessa certa fuga da História baseada em fatos soltos e datas descoladas de seus respectivos contextos.

Os jogos de RPG de uma forma geral, e mais especificamente o nosso produto, o Khemet, tem como foco exatamente aproveitar toda essa carga empírica dos alunos, assim

como sua capacidade de resolução de problemas e sua empatia para conseguir aprender melhor os conceitos, conjunturas, fatos e conteúdos históricos abordados na escola, em nosso caso, o foco é o norte da África durante a antiguidade.

### **3.2 Formas práticas de organizar o jogo de RPG na escola**

Aqui a abordagem será do uso do nosso produto, o Khemet RPG, como um jogo a ser utilizado no espaço físico da escola. Dentro desse espaço ele pode ser utilizado com o auxílio do professor ou professora de História, ou apenas pelos alunos e alunos. Uma abordagem em que os e as docentes são colocados e colocadas em um papel de supervisionar também é possível. Iremos destrinchar todas essas possibilidades, suas potencialidades e suas limitações.

Outro ponto é sempre levar em conta as dificuldades reais de uma escola pública, e nossa experiência em escolas estaduais na Baixada Fluminense, assim como, no Grande Rio não nos deixará cair em armadilhas utopistas. Escolas estaduais, de uma forma geral convivem com determinados problemas, que irão dificultar o uso do produto, ou de qualquer jogo. Isso nos faz traçar certas estratégias para que a nossa ferramenta seja uma solução, não um obstáculo que cause certa dose de frustração. Amanda Moreira da Silva faz um importante estudo sobre questões particulares na educação pública do Estado do Rio de Janeiro no período do governo de Sérgio Cabral, mas que ainda persistem nas escolas estaduais, a autora observa:

A hipótese que orienta a comunicação da autora é de que a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil (estados e municípios), instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. Souza (2011), afirma que as políticas de gestão empresarial no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Para a autora, essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de performances, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista. Assim, as mudanças nas formas de emprego, a intensificação e a complexificação das relações de trabalho, tornam evidentes os processos crescentes de individualização dos trabalhadores em instituições educacionais, que os fragiliza socialmente.

A autora compreende a noção de precarização como um processo de institucionalização da instabilidade no emprego e no trabalho. Segundo ela, no plano do emprego se caracteriza, principalmente, pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual; e no plano do trabalho, a precariedade se traduz não somente no questionamento da formação e qualificação profissional, mas também na ausência do reconhecimento e de perspectiva do trabalho dos trabalhadores em educação. (SILVA, 2011, p.7)

Os problemas enfrentados nestes espaços não são o objeto de estudo dessa pesquisa, muito menos a resolução destes, porém eles devem ser levados em conta para que o jogo traga um ganho didático e não atrapalhe ainda mais uma realidade já tão cheia de dificuldades que já se apresentam nos locais apontados aqui. Como pontuado pela autora, a precarização não é um fator aleatório, é uma visão e um projeto de educação, e mesmo que essa pesquisa não tenha objetivo esmiuçar esses pontos, seria leviano ignorá-los e não apontá-los.

O primeiro destes espaços da escola é a sala de aula. Sendo espaço físico de maior obviedade de qualquer atividade pedagógica, também do cotidiano e convívio entre discentes e docentes. É ali que todas as dificuldades e problemas da escola ficam mais evidentes. Neste local é onde se estabelece o diálogo mais direto, entre professores e suas turmas, onde a relação pode ser de proximidade ou de afastamento. Mesmo em tempos de pandemia e ensino remoto, salas virtuais ainda comportam-se dessa forma. O contato ficou mais distante, porém ainda é o mais intenso possível, e com a volta do ensino presencial nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro essas relações e nuances vieram novamente à tona.

O desafio está dado, como utilizar um jogo que dependa de leitura, concentração, tempo e dados poliédricos em uma sala de aula? O número máximo de jogadores em uma mesa padrão de RPG é seis jogadores ou jogadoras mais o/a mestre(a)/narrador(a)/griot(e). Seis jogadores ou jogadoras já é considerado um número grande, que talvez atrapalhe na imersão e na própria fluidez do jogo. Agora voltemos a nossa realidade, os espaços já citados contam com turmas beirando cinquenta alunos e alunas, mesmo que o número mínimo seja de trinta e o máximo quarenta e cinco por turma<sup>26</sup>. Com esses números, como conseguir jogar em sala de aula e de forma proveitosa? Confessemos que é um desafio, e temos algumas opções que podem funcionar de forma mais tranquila com turmas menores, porém resultados satisfatórios podem ser alcançados mesmo com números expressivos de alunos e alunas.

Em turmas menores, com até vinte alunos, o professor ou professora munidos com uma cópia do Khemet RPG<sup>27</sup>, cada aluno e aluna com uma folha em branco, lápis e borracha.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://normaseducacionaisrj.blogspot.com/2013/04/resolucao-4778-2012-estrutura-das.html> acessado em 20 de outubro de 2021

Como indicado no anexo III as escolas podem receber mais alunos que o indicado na própria resolução, se a demanda for em uma área de densidade populacional alta.

<sup>27</sup> O jogo citado é o produto dessa dissertação, e está disponível de forma completa e gratuita como produto pedagógico deste projeto

Um conjunto de dados “exóticos” também é requerido<sup>28</sup>. Caso a escola possua, também é aconselhável que o professor ou professora utilize um projetor, que ele ou ela poderá colocar imagens de mapas, pessoas, objetos, um programa de computador ou smartphone para rolagem de dados, ou até mesmo o livro para que todos possam ver. Esses são os materiais necessários.

É preferível formar um círculo também, caso estejam sendo usados dados poliédricos físicos, rolá-los no centro do círculo também ajuda a todos e todas presentes. Caberá, nessa proposta, ao professor ou professora assumir o papel de *griot* ou *griote*. No próprio produto vem uma indicação do que se precisa saber ou ler para se iniciar o jogo:

Uma coisa importante para o Griot é entender que nem todos os jogadores terão lido esse livro inteiro, muito menos saberão de todo o contexto de Khemet em 950 ac. Algumas vezes o primeiro contato do jogador com o livro e com Khemet é exatamente na primeira seção de jogo, então, por isso, é importante que, antes dos jogadores criarem seus personagens, o Griot dê alguns pontos de partida para que eles os criem condizentes com o que Khemet se propõe a ser. Outra coisa é o Griot indicar o mínimo a ser lido pelos jogadores antes do jogo começar (coisas desse livro mesmo); não é muita coisa, mas será importante para o entendimento geral do jogo e do cenário. (APRIGIO, 2021, p.139)

Cabe a quem assumir o papel de *griot* ou *griote* do jogo ler as regras do mesmo e ter pelo menos um domínio superficial das mesmas. O produto dedica um capítulo para as regras, também possui um glossário logo no início com os principais termos e conceitos do jogo de forma resumida, além disso ainda existe um capítulo chamado “Griotagem” que dá dicas de como conduzir o jogo. No capítulo em questão indica-se que:

O Griot é o jogador que cria situações (não roteiros estáticos) nas quais os jogadores fazem escolhas e usam seus personagens para criar uma história. Ele cria problemas, situações tensas ou dilemas morais que os jogadores devem decidir se, como ou quando resolvem.

Griots também são juizes em todos os sentidos: eles que têm a opinião final sobre regras ou consequências das ações dos jogadores. Cabe aos jogadores dizerem o que exatamente seus personagens fazem, e cabe ao Griot decidir se as regras estão sendo usadas de forma correta, assim como suas consequências na história. É óbvio que um jogador pode (e deve) questionar alguma decisão de regra ou consequência, e um Griot sábio ouve e até mesmo modifica sua narração de história mediante à crítica, mas a palavra final é do Griot; essa responsabilidade é dele. (APRIGIO, 2021, p.137-138)

---

<sup>28</sup> Esses dados são explicados na introdução e no capítulo inicial do próprio produto. Existem dicas caso o professor ou professora, ou mesmo os alunos e alunas não queiram ou não tenham condições de comprar os dados. Aplicativos gratuitos para smartphone podem fazer essa rolagem de dados, o próprio site da google também faz rolagens virtuais de dados, basta escolher quais dados quer rolar e escrever “rolar 1d20” por exemplo na barra de pesquisa do google.

A condução do jogo é de responsabilidade do *griot* ou da *griote*, por isso, deve ter lido grande parte desse material, e se utilizar do mesmo para gerar suas aventuras, dilemas e problemas. Quando adquirir mais experiência e/ou segurança, ele ou ela poderá modificar regras, tabelas e qualquer coisa que garanta mais proveito ao uso dessa ferramenta. Portanto, recomenda-se ao menos no início seguir as regras propostas e os indicativos mostrados no produto/jogo.

Uma turma com menos alunos e alunas, no máximo vinte e cinco, podemos tentar criar uma partida padrão de RPG, onde cada um “jogador” ou “jogadora” irá criar o seu personagem utilizando as regras e guias apresentados no livro. Uma das vantagens da sala de aula é exatamente o professor ou professora que será o *griot* ou uma *griote* poder utilizar o quadro, ou um projetor para guiar a criação desses personagens. Provavelmente isso irá consumir uma aula completa de uma hora e quarenta minutos, mas é um momento importante de diálogo, leitura coletiva e de imersão. Se esse momento ocorrer bem provavelmente o jogo como um todo também seguirá o mesmo caminho.

O professor ou professora pode usar aventura curta, de umas três ou quatro partidas. Caso precise de algo ainda mais rápido, poderão ser usados personagens já prontos, criados em casa pela professora ou até mesmo pelos alunos. Ambos os métodos podem gerar ganho pedagógico, a questão aqui é mais uma adaptação à realidade da sala de aula.

Após cada aluno ou aluna estar com seu personagem criado o *griot* ou a *griote* pode pedir para estudarem um pouco das regras como atividade de casa, ou passar o básico para todos e todas antes de começar. Poderia até colocar algumas regras básicas no quadro, para que facilite a consulta. Com todos em círculo o jogo poderá se iniciar, lembrando que o nosso produto, incluindo o livro é recomendado para pessoas acima de quinze anos de idade, sendo mais voltado para o público do ensino médio e maiores de 14 anos.

Após os passos apontados e com todos sentados em círculo o jogo poderá acontecer, mesmo com muitos participantes, como mostrado no nosso exemplo, a atividade poderá ocorrer como indicada no produto.

Em turmas maiores, bem comuns em escolas públicas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro, teremos que ter uma proposta diferente para o uso em sala de aula. Os passos apresentados anteriormente poderão ser seguidos. O professor ou professora pode criar as personagens em casa, ou com os alunos e alunas, porém dividiremos a turma em grupos de cinco, onde cada grupo controla uma personagem. Sendo assim, as ações do mesmo serão

fruto de um debate do grupo em questão. Então mesmo em uma turma muito cheia não teremos muitos personagens. O número proposto aqui para os grupos pode e deve ser alterado por conta do número de participantes e espaço físico da sala.

O método de vários alunos e alunas controlando um personagem também pode gerar um trabalho de pesquisa, onde para criar a personagem eles e elas devam encontrar fatos e processos do norte da África em 950 a.C. e criar toda a biografia do personagem, dando personalidade ao mesmo e ao simultaneamente buscar coerência histórica.

Ambos os métodos são parecidos, são objetivos e dependem de pouco recurso. Como colocado, a dimensão do espaço físico e a quantidade de pessoas envolvidas são a guia para qual seria o melhor método para o uso do produto durante uma aula de História no espaço escolar.

O segundo espaço a ser utilizado é a própria escola. Qualquer área confortável, onde se consiga sentar poderá ser utilizada. Espaços como esse incluem, auditório, sala de leitura, biblioteca, mesas no pátio, uma sala de aula vazia por algumas horas. Esse método é pensado como uma mesa bem tradicional, ou seja, um *griot* e cinco ou seis jogadoras. Aqui o jogo funciona como um projeto paralelo e de média ou longa duração. Basicamente, o professor ou professor anunciará que algumas vezes por mês, fora do seu horário de aula irá organizar uma mesa com o jogo, e alunos e alunas interessados deverão inscrever-se. Outra opção é o uso nos contratuais, horários vagos oferecidos em escolas públicas, esses períodos são suficientes para jogar, e também oferecem um padrão de jogo com mais aventuras e partidas. Dependendo do número de inscritos ou inscritas a mesa, ou as mesas, serão criadas. Essa forma de utilização do produto é a mais simples de todas, pois o jogo pode funcionar exatamente como indicado no livro.

Essas mesas podem inclusive estimular alunos e alunas a criarem mesas alternativas e assumirem o papel de *griot*. Podem ser articuladas dentro ou fora da escola, inclusive o jogo pode ser jogado em família ou com amigos. De uma forma geral, RPGs são jogados exatamente assim, com amigos ou família, então esta máxima pode e deve ser estimulada com os participantes, a ideia é exatamente que o mesmo possa ser utilizado fora do cotidiano escolar também.

Outro fator desse método que pode ser abordado, é que as partidas poderiam ter uma espécie de diário, alguém incumbido em fazer um resumo do que ocorreu durante a atividade, isso poderia alimentar algum blog, ou página do facebook, ou quem sabe ser impresso como

um livreto e colocado na biblioteca da escola. Caso não exista uma, poderá então ser um arquivo que poderia ser baixado na internet. Aqui as possibilidades são enormes, o projeto poderia ter uma culminância, a história poderia ser encenada, ou mesmo contada, exatamente emulando o *griot* ou a *griote* africano.

Os indicativos colocados aqui podem ser misturados, alterados e adaptados à cada realidade, o que pensamos aqui foi imaginar as realidades mais variadas de escolas públicas de ensino médio. Levamos em conta a dificuldade de recursos, turmas lotadas como antes da pandemia e as piores realidades possíveis. Sabemos que existem escolas com boa estrutura, com um número reduzido de alunos e alunas em cada sala, mas aqui buscamos exatamente criar um guia para situações mais extremas e complexas. Espaços com estruturas melhores poderão usar esses apontamentos, acreditamos até que com mais facilidade do que como mostrado aqui.

### **3.3 O uso do produto em tempos de pandemia**

Como fora colocado anteriormente, no Estado do Rio de Janeiro as escolas voltaram em sua imensa maioria ao ensino presencial ou híbrido, mas sabemos que não é a realidade de todo país, e também não há nenhuma garantia que as escolas abertas hoje não possam fechar em um futuro próximo. Por isso é importante pensar estratégias para o uso online do jogo, e como dar indicações para que todos e todas consigam utilizá-lo como um acessório pedagógico e complementar de aulas de História.

A própria forma de se jogar RPG mudou durante a pandemia, o que antes eram amigos e amigas sentados próximos uns aos outros deram lugar à VTT<sup>29</sup>. Grupos que jogavam juntos há anos passaram a usar a internet para criar suas mesas e grupos virtuais de RPG. Assim como na educação, houve um período de adaptação, e até mesmo de criação de novas ferramentas que auxiliem pessoas para conseguirem jogar online de forma satisfatória. Existem inúmeros sites e programas que fazem isso, vou focar em dois sites, pois são gratuitos e funcionam na maioria dos computadores, um dos sites que irei recomendar, é possível de se usar até mesmo em celulares. Nossa intenção é ajudar a usar o produto sem gastos e de forma inclusiva, ou pelo menos o máximo que conseguimos fazer.

---

<sup>29</sup> Sigla para Virtual Tabletop, são sites ou aplicativos que se propõe a ser uma mesa de RPG online, com recursos como rolagem de dados, compartilhamento de imagens entre outros.

A primeira ferramenta é o site Roll20<sup>30</sup>. Não iremos aqui fazer um tutorial detalhado das nuances desta opção, é mais uma apresentação geral, e indicações, também tentando apontar alguns prós e contras. O Roll20 é a principal ferramenta de criar mesas de RPG online, tem uma versão sem mensalidade e possui uma versão paga, aqui iremos ter como base a versão gratuita da ferramenta. O site é simples, basta criar um login com um email válido e uma senha, após isso pode-se criar uma espécie de sala privada, onde apenas quem criou poderá apagá-la ou editá-la. Para chamar os outros alunos basta pegar o link da sala criada e repassá-lo, caso os alunos e alunas tenham criado uma conta no site poderão acessar a sala. Dentro dessa sala temos todos os recursos necessários para jogarmos, existem dados virtuais de todos os tipos que podem ser rolados por qualquer um na sala e todos conseguirão observar os resultados dos dados ao vivo. A sala também possui um chat e espaço comum para que o *griot* ou a *griote* compartilhe imagens.

As vantagens do Roll20 são inúmeras, ele é a ferramenta mais popular com esse objetivo, sendo assim é fácil encontrar tutoriais e vídeos explicativos ensinando recursos mais avançados ou como resolver problemas. Outro fator positivo é que o Roll20 já possui um chat de áudio e vídeo para o jogo.

A única desvantagem do Roll20 é que ele não funciona em celulares, o que é um pouco complicado, pelo menos na realidade dos alunos e alunas das escolas públicas do Rio de Janeiro e no Brasil de uma forma geral muitos não possuem computador em casa<sup>31</sup>. Então deve-se levar esse fator em conta, apesar das facilidades que site proporciona ele pode deixar a maioria da turma sem possibilidade de acesso.

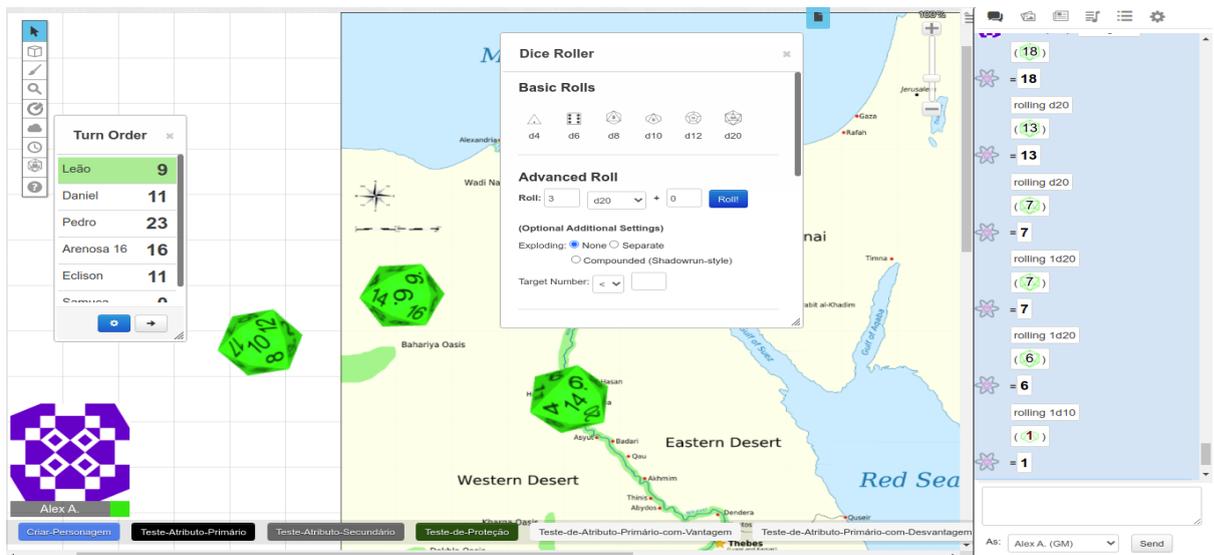
---

<sup>30</sup> <https://app.roll20.net/sessions/new>

<sup>31</sup> Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml> acessado em 20 de outubro de 2021

FIGURA 1: Demonstração da interface gráfica do roll20



Fonte: Site roll20

A outra opção o site Owlbear<sup>32</sup>. Tem o mesmo objetivo do anterior, ela visa criar uma mesa virtual onde conecte todos e todas para o jogo. No Owlbear não existem ferramentas avançadas, ele é bem básico e ainda mais simples que o Roll20. Você pode entrar e jogar sem precisar criar uma conta ou qualquer coisa parecida, basicamente você clica no link do site e entra na sala, ou cria-se uma. Dentro da sala existem ferramentas para rolar os dados, compartilhar imagens e mapas. os ícones são bem auto explicativos.

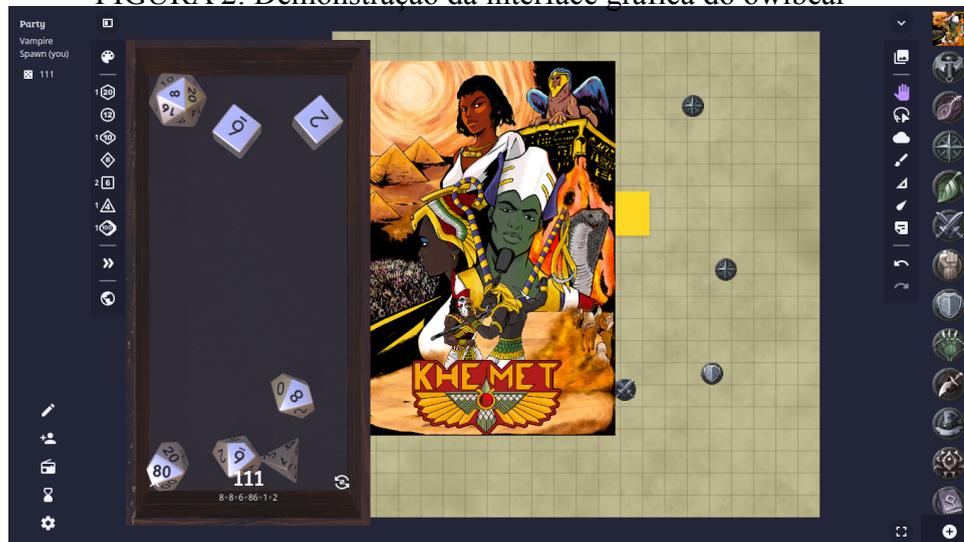
As vantagens aqui são a leveza e a simplicidade do site, os recursos são minimalistas de propósito, exatamente para não confundir. Também não exige muito da internet e consome poucos dados da mesma. Professoras e alunos que já estejam em ensino remoto não terão dificuldades em usar a ferramenta, é até mais simples do que a maioria dos sites e programas que estão sendo usados nas escolas. O fato de ser leve e apenas com recursos necessários, não tendo poluição visual e possibilitando assim o uso deste no celular, inclusive smartphones mais antigos e com pouca memória, conseguem suportá-lo de forma bem satisfatória.

Os pontos negativos são alguns, mas contornáveis. O Owlbear não possui nenhuma ferramenta de chat ou conversas com áudio e vídeo, deve-se então utilizar outra ferramenta para isso, existem inúmeras ferramentas leves para isso, a maioria gratuita. Programas como Google Meet e Discord são exemplos de recursos gratuitos, leves e que podem ser usados

<sup>32</sup> <https://www.owlbear.rodeo/>

para conversas escritas, de áudio e vídeo online. Até mesmo aplicativos populares como WhatsApp ou Telegram também podem cumprir esse papel.

FIGURA 2: Demonstração da interface gráfica do owlbear



Fonte: Site owlbear

Outra questão que pode assustar é que o site está em inglês, navegadores de internet atuais podem traduzi-lo automaticamente também. Mas o site usa poucos textos, são basicamente ícones com um nome e palavras de uso comum em inglês, palavras como “start”, “login”, “join” e outras bem do cotidiano até dos alunos e alunas que não dominam o inglês.

Avançando um pouco da parte técnica, existem potencialidades no uso online do produto. A capacidade de gerar um arquivo na nuvem sobre o jogo é um dos ganhos, o professor ou professora tem a oportunidade de gravar todas seções de jogo e utilizar essas gravações, ou trechos dela com o restante da turma ou com outros alunos e alunas, além de poder disponibilizar a experiência completa na nuvem para orientar outros educadores e educadoras que queiram utilizar o recurso. Os vídeos das atividades gravadas podem inclusive ser usados como forma de apresentar o norte africano em 950 a.C. para outras turmas. A possibilidade editar os áudios e vídeos também favorecem a garantia de coesão histórica ou um debate sobre o tema. As gravações das atividades alcançam um público maior se hospedadas em sites gratuitos de exibição de vídeos, ali pode-se até ler comentários de pessoas com dúvidas ou sugestões sobre a atividade.

Lembrando que os apontamentos utilizados para o uso em sala de aula também servem para a experiência online. A quantidade de educandos e educandas também deve ser observada, ou a docente pode dividir a criação dos personagens em grupo, como já apontamos, ou usar a forma mais individual.

Assim como na educação, todas as atividades em grupo e coletivas tiveram que se adaptar na pandemia, usar um jogo de RPG como um utensílio pedagógico deve ter adaptações também, tanto a educação oficial escolar quanto os RPGs são atividades majoritariamente realizadas em grupo, ou compartilhadas dessa forma, portanto, tanto o jogo quanto a aula propriamente dita serão guiadas por essa realidade. Todos os parâmetros apresentados aqui são um guia básico, e possibilita iniciar o uso desse produto em um momento tão difícil e diferente, obviamente as realidades são diversas que pedirão algumas alterações no que foi colocado aqui, mas a intenção é exatamente dar início a um debate e dar dicas de como utilizar o produto de forma eficiente.

### **3.4 O jogo Khemet como instrumento de interdisciplinaridade**

As escolas já são “multidisciplinares”. O problema é que os alunos aprendem diferentes disciplinas por meio de diferentes professores, e o sentido da conexão entre elas se perde. (BURKE, 2021)

Como Peter Burke aponta em sua entrevista ao Jornal Estado de São Paulo, em fevereiro de 2021, a escola possui em si um caráter multidisciplinar, que se perde no ensino superior. Seguindo esse raciocínio, Peter Burke na mesma ocasião coloca “O mesmo vale para muitas universidades americanas, que operam o “sistema de cafeteria”. Neste, os alunos podem escolher um curso de química, outro de história da arte, etc. O perigo do conhecimento superficial nesse caso é grande.” (BURKE, 2021). Em um trecho anterior faz a mesma afirmação de uma forma mais generalista sobre a perda da multidisciplinaridade no ensino superior. Nosso foco é exatamente onde ainda existe um certo grau de conexão entre os saberes e disciplinas, e assim como Burke entender os limites da escola quanto a essa questão.

As escolas públicas, com exceção de projetos experimentais e algumas formas de escolas modelos, são divididas em disciplinas, esse fator torna evidente o estudo de inúmeras áreas do conhecimento mas também gera uma barreira para uma integração completa entre esses saberes. Para resolver, ou integrar por completo esses saberes contidos nas disciplinas escolares, ou teremos que fazer uma profunda mudança na forma em que pensamos a escola, ou podemos de uma maneira mais imediata garantir ferramentas paliativas que busquem essa interdisciplinaridade.

O RPG de uma forma geral já trabalha com inúmeras disciplinas, todas de forma integrada e sem uma divisão proposital. Elas se misturam e são interdependentes, sem esse diálogo disciplinar o jogo não acontece. Aqui daremos indicações de quando esses momentos ocorrem dentro do nosso produto de forma mais evidente, e também apontaremos teóricos e formas de como expandir ainda mais essa relação e o fluxo conjunto dos diversos conhecimentos que o jogo aborda.

Tendo como ponto de partida o entendimento que a própria raiz do conhecimento, é uma pluralidade de saberes de cada povo (BURKE, 2003). Com o entendimento de que cada grupo social produz e repassa esses conhecimentos, o jogo é uma transliteração dessa forma de entender conhecimento, assim como a transmissão do mesmo. Ou seja, o jogo organiza e estimula essa mistura de ciências e guia os participantes a utilizar diversas áreas científicas para a resolução de problemas e jogar o jogo.

Sobre como cada tipo de conhecimento é abordado por diferentes grupos de diferentes formas, Peter Burke escreve:

Os intelectuais são os detentores de certos tipos de conhecimento, mas outros campos de especialização ou Know-how são cultivados por grupos como burocratas, artesãos, camponeses, parteiras e curandeiros. Esses campos de conhecimento implícito atraíram recentemente alguma atenção dos historiadores, especialmente no contexto do imperialismo e da contribuição dos habitantes nativos para conhecimentos que os governantes, cartógrafos e médicos europeus proclamavam como seus. (BURKE, 2003, p. 21-22).

Khemet RPG pode tanto organizar diversos grupos, ou até mesmo jogos com alunos de escolas, séries e turmas diferentes, onde cada um e cada uma lida e usa os conhecimentos de determinada forma e para um fim. Sobre como o professor se encaixa nessa forma de trabalhar, saber e repassar as ciências, Juliano Pereira diz:

Podemos inferir na fala de Burke, que os professores também são um grupo que detém um campo de conhecimento que se insere em sua prática. O aluno também pode ajudar na construção desse conhecimento. Tendo como objetivo favorecer uma aprendizagem significativa (conforme o conceito de Ausubel) o professor pode usar a estrutura que o aluno já tem (seu conhecimento prévio) e fazer com que ele construa seus conceitos. A cultura escolar se constrói, dessa forma, coletivamente: com alunos trazendo o conhecimento de sua experiência, professores orientando os alunos em novas práticas que desenvolvam o conhecimento que já possuem e com a direção trabalhando para fomentar e dar apoio ao trabalho em sala de aula. (PEREIRA, 2014, p. 17-18)

Uma cultura escolar que se constrói coletivamente é objetivo tanto de uma *pedagogia griot*, ou seja, de uma maneira ou forma de se ensinar História utilizando técnicas africanas de

tradição do uso da oralidade e da contação coletiva de histórias, quanto da própria pedagogia que busque autonomia e senso crítico. Também é dessa cultura escolar coletiva, e do conhecimento prévio dos alunos e alunas que constrói uma “partida” do nosso jogo. É com base no que os jogadores e jogadoras sabem que todo o enredo e o ritmo do nosso produto se focam. Para jogar Khemet, o *griot* ou a *griote* e os demais participantes devem se utilizar de seu capital cultural e científico para resolver os problemas. O professor ou professora, ou qualquer pessoa no papel do *griot*, pode ampliar ainda mais a interdisciplinaridade do jogo se assim desejar. O *griot* ou a *griote* poderia por exemplo usar uma porta trancada, que o grupo deve passar por ela para progredir, só que ela só abrirá quando alguém conseguir resolver algum enigma ou uma equação matemática. Essa situação é só um dos exemplos de como o produto pode ser usado.

Existem outros saberes que se apresentam mais na superfície do jogo, a interpretação de texto e o próprio hábito de leitura entram nesse quesito e também são pontos centrais. Mesmo que o produto em si tenha como objetivo uma certa simplicidade matemática, se compararmos com outros RPGs que existem no Brasil e no mundo, Khemet RPG se utiliza de matemática em muitos momentos do jogo. Desde cálculos dos *Atributos*<sup>33</sup> no jogo, onde os modificadores apresentados no produto devem ser somados ou subtraídos em diversos momentos. Somas e subtrações são constantes, cálculos, mesmo que simples são fatores corriqueiros em qualquer “partida”. Então o jogo apesar de abordar temas históricos, e trabalhar diretamente com uma narrativa histórica, a matemática também percorre todo o corpo do livro e é comum quando se joga Khemet RPG, sendo impossível ignorá-la.

A exploração de hexágonos também é outro exemplo, vamos ver o que o próprio produto aponta sobre o tema:

No final do livro terá um mapa de Khemet e de uma parte da África dividida em pequenos hexágonos, com cada hexágono correspondendo a 10 km de lado a lado. Uma pessoa percorre, por dia, 30 km em estradas; em regiões selvagens, 20km por dia, e em regiões mais acidentadas e difíceis, como florestas, montanhas ou terrenos alagados, uma pessoa consegue percorrer 10km em um dia. Pessoas sobrecarregadas (com Pontos de Volume que excedam seu valor de Força) movem-se com a metade do deslocamento. Em alto mar, grandes embarcações percorrem 240km em um dia, e embarcações menores percorrem 120km em um dia. (APRIGIO, 2021, p. 70)

---

<sup>33</sup> O Khemet RPG tem como base que os personagens possuem seis Atributos básicos, esses são: Força, Destreza, Constituição, Inteligência, Sabedoria e Carisma. Variam em valores de três até o máximo de dezoito, onde quanto maior o valor mais o personagem é dotado no Atributo em questão. Além disso, eles possuem um modificador numérico, que é somado ou diminuído em diversas situações dentro do jogo.

Exploração de mapas, saber ler um mapa, identificar no mesmo símbolos que correspondem a estradas, desertos, florestas, rios são um fator crucial do jogo. Medir distâncias, saber escalas, fazer cálculos de peso e saber a distância que um personagem consegue percorrer em um dia é só um exemplo de como matemática e geografia estão presentes na gênese do produto. O jogo se preocupa em ensinar leitura de mapa, mesmo que de forma simples, apresenta um mapa com hexágonos que correspondem a dez quilômetros de uma ponta a outra, e é mostrado que uma pessoa comum consegue explorar, ou seja, desbravar um hexágono desses por dia. O jogo também cobra que os personagens respeitem a biologia básica, que possuam comida, água, e demais equipamentos para acampar ou viajar. Existem regras para fome<sup>34</sup>, para como a falta de água pode afetar o personagem. O jogo em si traz várias situações neste estilo para estimular que os jogadores e jogadoras entendem que desidratação, falta de comida, ou insolação em um deserto era um problema para quem se aventurasse nesse tipo de ermo, e que pessoas em Khemet temiam e respeitavam o deserto exatamente pelos seus perigos e pela exigência de preparo. Sobre essa vocação do RPG como uma técnica multiuso, e com múltiplas abordagens educacionais possíveis Alfeu Marcatto escreve:

Acho que não podemos falar aqui do RPG ficando circunscritos aos aspectos técnicos, porque o RPG tem uma abrangência maior. Ele é uma ferramenta, mas de multiusos, digamos assim. Ao aplicar o RPG, você vê o quanto ele consegue atuar em vários aspectos do processo educacional. É claro que nós vamos focalizar aqui no aspecto educacional, mas dentro do aspecto educacional também se insere uma série de outras necessidades, como por exemplo o lúdico, que o RPG traz e que precisamos pensar também de uma forma abrangente. (MARCATTO in ZANINI, 2004, p.154)

Além das disciplinas escolares regulares que podem ser abordadas direta ou indiretamente no jogo, estímulos à leitura, a escrita e a pesquisa estão no cerne do nosso produto. Como citado por Alfeu Marcatto, o lúdico, a contação de histórias e a imaginação, algo tão exigido em nossas aulas de História (ALBUQUERQUE, 2016) estão na engrenagem básica de uma partida de Khemet RPG. Ao criar personagens, ler os tipos e opções que podem ser criadas e imaginadas no jogo já representam um movimento de pesquisa, e de escrita da História. Sobre esse estímulo à leitura e escrita que o RPG de uma forma geral proporciona Rosana Rios diz:

---

<sup>34</sup> Regra para Fome, ou regras em RPG são parâmetros normalmente aleatórios que determinam se algo acontece ou não. Quando coloco o termo “regra para fome”, quer dizer que o jogo apresenta parâmetros de quando o personagem sente fome, dos efeitos da mesma nos personagens, da quantidade de comida necessária para saciá-la e etc.

Eu penso que essa questão se impõe, e que devemos perceber que, para eles, RPG não é lição de casa; é lúdico, é brincadeira. Apesar disso, um adolescente que joga, planeja e “mestra” uma aventura vai ter de ler uma meia dúzia de outros livros, pesquisar, fazer todo um planejamento por escrito daquela aventura, desenvolver personagens; lidar com os personagens dos jogadores, os PCs, criar NPCs, os non-players characters. Por conta própria, esse pessoal está se ligando ao mundo da leitura e escrita, sem que tenhamos que fazer força. Acho que esse é um dado digno de nota; vale a pena o professor, o educador ou o pai vir aqui ao Encontro Internacional de RPG, só para perceber isso. (RIOS in ZANINI, 2004, p. 223)

Mesmo Rosana Rios dando ênfase ao Mestre, que no nosso produto chamamos de *griot* ou *griote*, nosso ponto é que qualquer jogador torna-se um leitor e um escritor, todos na mesa fazem uma pesquisa profunda, tanto para criar uma personagem que possa sobreviver aos perigos e resolver os problemas, quanto para ter uma coerência histórica e realmente pertencer ao cenário proposto de forma orgânica. Esses aspectos são até anteriores ao debate sobre multi e interdisciplinaridade, é a própria essência do ato de estudar e da pesquisa. Ao usar o lúdico como combustível de curiosidade e vontade de leitura, e consequentemente da escrita é algo alcançado, ao menos parcialmente, em qualquer “partida” utilizando o nosso jogo.

Criar um personagem, escolher sua altura, seu gênero, seus hábitos e trejeitos coloca os alunos e alunas como parte ativa dessa narrativa. Eles e elas tornam-se protagonistas não apenas da aventura que o *griot* ou a *griote* irá propor, mas também comandam o destino de sua personagem e tenta interferir naquele ambiente fictício, que se fosse em um livro comum, de literatura ou História seria um exercício de passividade, agora, com o uso do RPG torna-se interação direta, realmente tentar participar e interagir com a História, dando a ela seu tom, sua carga cultural e seus traços (RIOS, 2004). Nesse ponto, o jogo ajuda no ensino de teoria de literatura, do que é escrever, do que é romance histórico, ou ficção histórica. É nesse momento que os alunos e alunas entendem o que *Um defeito de cor* de Ana Maria Gonçalves, por exemplo, mesmo sendo baseado em um ambiente histórico real pode gerar personagens fictícios verossímeis e que ajudam no entendimento da conjuntura e da própria narrativa. É compreender como Kahinde, uma personagem do livro citado, mesmo que não tenha existido em uma forma física no tempo e espaço que o livro tem como base, possui riqueza e força pois seus traços, trejeitos e trajetória pertencem ao contexto histórico, e isso dá verossimilhança ao romance, e o caráter ficcional serve como uma ferramenta pedagógica para elucubrar o real e a história. “Todo RPG cria uma narrativa” como aponta Rosana Rios, e é neste ponto que os alunos e alunas assumem-se como parte de uma conjuntura, parte de

um momento no espaço e tempo histórico, mesmo que com auxílio de um personagem fictício.

Ao mesmo tempo que Carlos Eduardo Klimick Pereira nos explica como é a dinâmica básica e bem geral dos RPGs, ele levanta algumas questões que merecem ser esmiuçadas:

Como funciona essa dinâmica? Primeiro, as pessoas escolhem um cenário onde viver a história. Vocês assistiram ao filme *Carlota Joaquina*? Vamos supor que estamos no Brasil de 1808, com a chegada da família real. Vocês vão escolher personagens coerentes: comerciantes, soldados etc. Em *O Desafio dos Bandeirantes*, seriam quilombolas, bandeirantes, índios. Na Idade Média, seriam cavaleiros, bárbaros, magos etc. Vocês escolhem personagens coerentes ao tipo de história que nós vamos criar: uma aventura heróica, uma aventura mais investigativa etc. Escolhidas e construídas as personagens principais, o narrador, que interpreta todas as outras, começa a aventura. (PEREIRA, 2004, p.184)

Os conhecimentos literário, histórico e geográfico ficam interdependentes em jogos de RPG. Como colocado no trecho mostrado acima, conhecer o gênero de histórias pretendido é algo valioso na experiência do jogo. Entender o contexto histórico, e criar “personagens coerentes” é outro fator balizante. O que seria um personagem coerente? No caso do nosso produto, é um personagem que poderia ter sido um cidadão do norte da África em 950 a.C. O nosso livro se apoia em autores que defendem uma negritude no local e no período, ou seja, ali estava uma civilização negra. E o jogo é sobre isso, sobre pessoas vivendo e resolvendo problemas nesse contexto histórico e geográfico. Então um personagem que se enquadre nesses pressupostos tem grande chance de ser coerente. Exatamente como apontado por Carlos Eduardo Klimick Pereira, a coerência aqui está ligada à História, é buscar reproduzir uma cultura de determinado tempo e espaço.

Mas qual gênero o *griot* ou a *griote* irá abordar? E o que é gênero literário? Esse é outro ponto que pode, e deve ser debatido com os alunos e alunas. Ao escolher um gênero de aventura, todos os participantes têm que ter um bom entendimento do que aquela especificidade propõe. Os personagens podem ter sido contratados para resolver uma série de assassinatos estranhos envolvendo Sacerdotes de Amon, essa aventura poderia ser terror, ou suspense. Ou quem sabe algo com menos investigação? Talvez o assassino seja logo revelado e a ação de perseguir o inimigo por ruas do comércio de Tebas lotado pode ser o eixo do jogo. Existem muitas possibilidades aí, até mesmo de o professor ou professora não deixarem o gênero explícito, e poderia convidar alguém do campo das Letras e da Linguagem e todos e todas juntos tentarem definir que gênero literário que a aventura abordou. Quem sabe não foi uma mistura de gêneros? As possibilidades estão dentro do próprio produto, o mesmo contém

inúmeros indicativos de aventuras possíveis abordando diferentes facetas sobre o mesmo cenário e contexto histórico.

A filosofia é colocada em diversas partes do produto de forma bem direta, e a mesma se localiza no livro como uma matriz de ação dos personagens e das leis como um todo. Outro padrão de ética é debatido e colocado o tempo todo no livro, um padrão bem distante do que muitas vezes faz parte dos currículos da escola pública, ao menos no Rio de Janeiro. O jogo contém referência de autores e autoras africanas e da diáspora sobre uma ética africana, pensada e passada adiante a partir de Khemet, ou seja, do Egito. Vejamos um trecho do produto:

Lembre-se que *Ma'at* é um modelo de ética e um padrão de viver bem em sociedade, mas não encare o *Ma'at* com uma visão maniqueísta de bem ou mal; *Ma'at* vai bem além disso: é basicamente justiça, equilíbrio e reciprocidade. Regras e situações contidas nesse livro (como “Consumir *Ma'at*”, a Regra de “Dever”, “Conjurar Mistério” ou a “Morte Pálida”) já são parâmetros de como os personagens perdem pontos de *Ma'at* durante suas aventuras. O Griot só deve retirar pontos de *Ma'at* em algumas poucas situações (fora as já formas já apresentadas aqui). (APRIGIO, 2021, p. 48)

Pensadores de ética gregos como Platão, Epicuro, Aristóteles entre outros são esmiuçados a todo momento no ensino médio, então o próprio jogo trazer outros modelos de ética, retirados de livros acadêmicos de História, Antropologia e Filosofia escritos por africanos ou da diáspora africana só deixa a aprendizagem ainda mais rica. A própria questão de transformar conceitos complexos em elementos simples de jogo, inclusive representados por números e quantidades, é promover a interdisciplinaridade de uma forma crítica e descentralizada de apenas uma matriz padrão de pensamento.

Outra questão que podemos abordar é utilizar o produto para explicar e entender economia, e como os padrões econômicos mudam e estão reféns do tempo e do espaço em que são concebidos. Explicar por exemplo que o dinheiro, ou as moedas de prata e ouro valiam menos do que a propriedade de terra na Idade Média pode ser um desafio, pois nossos alunos e alunas, assim como o senso comum, repete ou tem um certo vício pelo que nos é contemporâneo. Em Khemet RPG buscamos emular um modelo econômico que não fosse baseado apenas em valores monetários ou objetos de escambo, comércio ou troca, mas também utilizar elementos do contexto histórico que fosse símbolo de riqueza no cenário proposto pelo nosso jogo. Um exemplo dentro do nosso produto sobre essa questão pode ser observado no seguinte trecho:

Os personagens podem escolher ter uma reserva de Riqueza em Grupo usando as mesmas regras descritas, com os personagens juntando suas posses materiais, sociais e espirituais em um único montante. Os personagens então fariam compras em grupo e debateriam constantemente sobre quais itens são importantes ou não, e todos estariam em boa situação ou ninguém estaria. A Riqueza do Grupo é simplesmente a soma de todos os Dados de Riqueza dos personagens. A cada mês que o Griot julgar que o grupo manteve suas riquezas de forma realmente coletiva e equilibrada, ele aumenta em 1 Dado na escala a riqueza do grupo. A riqueza do grupo aumenta exatamente como descrito acima, e tudo de forma cumulativa – seja para o bem ou para o mal. (APRIGIO, 2021, p. 29)

Lembrando que mesmo que a narrativa histórica se utilize da economia, a mesma não é apenas um apêndice da História, e é estudada e compreendida de forma independente. Assim como aponta Marimba Ani (1994) compreendemos que a ciência de uma forma geral é dependente de todos os ramos de saberes e suas interseções, quando usamos termo "independente" para economia, estamos dizendo que a mesma funciona como uma disciplina como as demais da área de humanas.

O trecho de Aprigio, apresentado acima, tem como objetivo mostrar esse espírito coletivo africano que autores como Cheick Anta Diop e John Henrique Clark ressaltam em suas inúmeras obras. Aqui o jogo propõe que organizar suas posses de forma coletiva, organizada e equilibrada pode aumentar a riqueza de todos do grupo, constituindo assim em um benefício mútuo advindo dessa união e organização. O capítulo sobre Riqueza e Equipamento no Khemet RPG possui inúmeros pontos de sobre economia que podem ser riquíssimos ao serem discutidos, pressionados e analisados com os alunos e alunas, onde os mesmos e mesmas possam ver, ou pelo menos tentar ver, que existiram e existem outras medições de riqueza, e inúmeras formas de simbolizar o que valioso e o que não é. Muitos povos pensaram, e ainda pensam diferente, do que o mundo ocidental sobre os padrões econômicos e políticos. Professores e professoras poderiam a partir disto mostrarem ou incentivarem à pesquisa de outros povos que também possuíam modelos econômicos e de riqueza que fossem diacrônicos como o nosso, porém chegaram a conclusões, abstrações e questionamentos que criaram outros padrões. Esses modelos também passaram por adaptações, crises, apogeu, extinções e qualquer tipo de variação que um modelo de economia pode sofrer.

Assim como Marimba Ani (1994) nos aponta para a importância do simbólico na construção da ciência, da pedagogia e do conhecimento de uma forma geral. Usar o capítulo

citado do jogo nos serve como uma forma de entender, que até a nossa economia contemporânea possui símbolos e abstrações, e que usar o simbólico como fator relevante em um mundo real e objetivo também está presente na sociedade ocidental atual.

Quando buscamos uma noção de multidisciplinaridade por um viés africano, ou que coloque a visão africana como o centro, podemos percorrer um caminho mais complexo, e entender a relação entre os saberes em termos pouco ortodoxos quando o assunto é este. “... é muito difícil para o africano de minha geração “resumir”. O relato se faz na totalidade ou não se faz” (BÂ, 2013, p.11). Aqui essa relação entre os conhecimentos se dá em uma totalidade viva, e que só pode ser vista e utilizada em sua plenitude. É como se o conhecimento construísse um mosaico, que só pode ser apreciado quando completo, com todas as peças. Esse é o papel do *griot* ou da *griote* no jogo Khemet, ele organiza e monitora todos esses saberes e propõe uma situação-problema, e dessas situações emergem histórias coletivas que são em si uma totalidade, onde vários conhecimentos, disciplinas, ciências formam o todo, se completam. Mas e na diáspora africana? Como trabalhamos essa questão? Luiz Rufino nos ajuda nesse entendimento:

O que é o mundo colonial se não uma pilhagem de cacós? O que é a banda de cá do Atlântico senão um aterro das sobras da construção civilizatória do ocidente europeu? Miremos além da primeira vista, a encruzilhada atlântica nos guarda mais segredos os cacós de cá se movem, pois são encarnados pela potência ancestral de Yangí. Uma terra alimentada pelo sangue do sacrifício é uma terra que pulsa invenção de outras possibilidades de vida. Yangí<sup>35</sup>, o Exu ancestral, está em tudo e, mesmo despedaçado, se levanta, se reconstrói e se põe a caminhar. (RUFINO, 2019, p.26)

Mesmo em diáspora, e em um ambiente onde Marimba Ani chama de *Maafa*, ou seja, uma crise profunda dos povos africanos, existem cacós, pedaços, encruzilhadas onde os saberes se juntam, onde podem novamente formar a totalidade apontada Hampâté Bâ, ou o *Yangí* colocado por Luiz Rufino. Em ambos os casos temos um ponto de partida importante para pensarmos nessa interdisciplinaridade e sua importância na formação do conhecimento e como este jogo de RPG serve como uma ponte que visa facilitar esse trajeto para professores e professoras e também para alunos e alunas. É no próprio jogo onde matemática, geografia, língua portuguesa, física, biologia e os inúmeros conhecimentos visam criar um todo, que será uma história, contada por todos e todas que participarem do jogo. É ali, de forma fluída e não particionada que as pessoas que estão jogando deverão se utilizar de várias áreas de saber e

---

<sup>35</sup> Yangí são as partes de Exu que geram e ou dão a possibilidade de vida, é a própria essência e o poder de transmutação da entidade, por isso Luiz Rufino define Yangí como Exu ancestral.

resolver problemas e criar aventuras com suas personagens no contexto proposto pelo produto. É neste momento que os cacos do Atlântico apontados por Rufino se juntam e formam a totalidade apontada por Bâ.

### 3.5 Khemet, ensino de África e as questões raciais

O primeiro ponto, e talvez o mais importante, é que o próprio jogo é sobre uma raça, um povo africano que se relaciona com outros povos. Mas o jogo em si busca uma narrativa que parte da África, é sobre uma grande civilização preta, como aponta Diop, Asante, Marimba Ani, John Henrique Clark entre outros cientistas que Diop nomeou o movimento de *Renascimento Africano* (Oduduwa, 2019). É com esses autores que o jogo irá produzir sua narrativa, e aqui as questões raciais não estão ligadas ao racismo, até porque seria anacronismo de nossa parte apontar racismo em 950 a.C. Mas o jogo tem seu foco longe disso, ele busca mostrar o esplendor, a complexidade e os problemas de uma grande civilização africana. Vejamos o que a própria introdução do produto explica sobre a proposta:

O jogo é cheio de referências históricas reais e fruto de um estudo intenso sobre a África histórica, escondida e mitificada desde sua Maafa (estado de caos, desespero, genocídio e miséria). É, primeiramente, baseado em grandes historiadores africanos, do continente e da diáspora. Com base nessa “Khemet” – africana e negra, o chão do jogo foi criado. (...)

O jogo é repleto de simbolismos, então espero que entendam todos eles. Aqui dei uma visão pessoal e, de certa forma, fantástica (me refiro à fantasia em si com esse termo) do processo de invasão e dos problemas futuros do continente. Todavia, verão que o jogo não foca apenas nos problemas, mas também na riqueza cultural, espiritual e científica de Khemet, pois trata-se de um jogo sobre raça, não sobre racismo. Aqui verão uma civilização em todo seu esplendor e com seus problemas particulares. Espero que vocês tenham espírito forte e explorem Khemet, aprendam com ela assim como eu aprendi e continuo aprendendo. Bom jogo! (APRIGIO, 2021, p. 1)

Essa introdução já aponta o caminho que iremos percorrer, sobre escolhas que o produto, e esta pesquisa fizeram. Porque debatemos, lemos em livros didáticos sobre História dos Annales mas não sobre o *renascimento africano* arquitetado por Diop? Essas questões iremos aprofundar logo adiante.

Iniciaremos encarando o produto como um jogo sobre raça e não sobre racismo. Ao que parece hoje, raça e racismo são termos quase inseparáveis, o racismo nos obriga a falar de brancos e da Europa como o centro do debate, mesmo que entendamos o racismo como uma questão importante e de certa forma central, tanto para entender o mundo atual como para

lutar por mudanças. Mas o jogo segue outro caminho, nele a Europa, os caucasianos estão em segundo plano, nosso foco é contar a história de uma civilização e também a sua relação com outros povos, que podem ser os europeus, como também os hebreus, ou mesmo o “povos do mar”, hicsos que em um período anterior ao proposto no RPG em questão invade Khemet e a governa por mais de cem anos. Um fator importante, é que não podemos negar que o objetivo do produto é que adolescentes negros joguem, descubram que seus antepassados criaram maravilhas como todos os demais povos que habitam o planeta, e quando alunas e alunos brancos tenham contato com este material também tenham a chance de entender a África, e que os negros e negras que lá sempre habitaram, também foram criadores de ciência e de cultura, entendendo que a África não é um continente que se resume a sua fauna ou à pobreza. Alberto Costa e Silva nos chama atenção para o mesmo ponto colocado aqui:

Era como se o negro surgisse no Brasil, como se fosse carente de história. Nenhum povo é carente de história. E a história da África é uma história extremamente rica e que teve grande importância na história do Brasil, da mesma maneira que a história europeia.

De maneira geral, quando se estuda a história do Brasil, o negro aparece como mão de obra cativa, com certas exceções de grandes figuras, mulatos ou negros que pontuam a nossa história. O negro não aparece como o que ele realmente foi, um criador, um povoador do Brasil, um introdutor de técnicas importantes de produção agrícola e de mineração do ouro. (SILVA, 2015)

O nosso produto busca exatamente a busca de um povo negro criador (SILVA, 2015), e não apenas como mão de obra na Plantation brasileira ou na diáspora. Queremos enfatizar o caráter civilizacional do povo africano (SILVA, 2015), buscando mostrar como a primeira grande civilização africana deu modelos, conceitos e uma base para o mundo antigo, seja na África, na Ásia ou na Europa.

Não vamos aqui abordar necessariamente ou colocar quais conteúdos sobre África professores e professoras irão utilizar no jogo, pois eles estão implícitos em uma leitura, mesmo que superficial. Iremos propor um entendimento de como a utilização do livro pode fomentar um debate sobre racialidade, identidade, tentativa de apagamento histórico e como é diferente quando o próprio povo conta e narra sua História. Diversos conteúdos sobre História da África no período proposto estão no livro, o importante é como serão abordados, como aproveitar esses elementos.

É muito importante para nós, tensionar as visões eurocêntricas de mundo que ganharam tom de normalidade, tanto no senso comum, quanto no ambiente escolar. O que nos

leva a pensar em saber que busca sair dessa teia, ou conhecimento-emancipação (GOMES, 2020). Nilma Lino Gomes coloca a questão da seguinte forma:

A tensão entre regulação e emancipação ancoradas nas fundações do paradigma da modernidade ocidental comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância denominado colonialismo, em um estado de saber, designado solidariedade) e o conhecimento-regulação (trajetória do estado de ignorância, denominado caos, e um estado de saber designado ordem). (GOMES, 2020, p.57)

Essa dicotomia entre um conhecimento que regula e outro que emancipa, o regulatório relacionado ao caos, e o emancipatório à própria resistência e solidariedade mediante ao colonialismo (SANTOS, 2002) é a tensão que buscamos com o uso do nosso jogo. É esse o projeto, ao instigar conhecimentos que até então eram tidos como periféricos e marginais, estamos a colocá-los na centralidade do processo de ensino. Não basta apenas buscar outras histórias, conhecer outros lugares, mas precisamos também buscar outros narradores e narradoras. Tão importante quanto o que se conta é também quem, quando, como e onde se conta. Além de o nosso produto buscar autores que muitas vezes não chegam aos nossos alunos, aliás, em muitas ocasiões não chegam nem em nossas universidades, o jogo também proporciona que professores e professoras, assumam o papel de *griot* e *griotes*, mesmo alunos e alunos podem fazê-lo, e tudo isso com uma base de estudiosos negros com uma visão específica sobre o continente africano.

Não iremos cair no engodo que nossos professores não lidam com História da África em suas aulas, ou que não tenham conhecimento sobre a mesma. Vemos no nosso dia a dia em sala de aula e nas escolas como professores e professoras, com todas as dificuldades possíveis ensinam sobre História de outros povos não-europeus com tanto conhecimento e entusiasmo (às vezes até mais) do que quando trabalham, estudam e pesquisam os povos da Europa. Incluindo alguns deslizes<sup>36</sup>, mas até estes muitas vezes têm como motivação a vontade de ensinar. Nosso produto não é uma forma de desmerecer o conhecimento acadêmico e a tradição cultural das pessoas na escola, nosso jogo é um complemento, é uma organização de uma certa linha historiográfica que muitas vezes é de difícil acesso ou até mesmo não existe uma opção em nosso idioma. Citações destes autores e autoras que percorrem Khemet RPG

---

<sup>36</sup> Aqui colocamos um pouco da nossa experiência pessoal como docente de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro de maioria negra. Vemos que assim como D'Adesk apontou, na vontade de alguns em adotar uma postura anti racista acabam por propagar outras formas de disseminação do mesmo. Esse "fenômeno" ocorre muitas vezes em nosso 20 de novembro, onde toda a escola se vê, mesmo sem estrutura ou formação continuada, "obrigada" à abordar o negro brasileiro.

podem e devem transcender o jogo, podem ser temas de aulas ou qualquer outra proposta que as e os docentes achem adequada.

Os trechos de autores que estão no jogo podem ser usados fora das aventuras, servindo por exemplo como algum ponto inicial de uma pesquisa, ou debate. Quem sabe até um estímulo à leitura da obra completa da qual se origina o fragmento do texto. Algumas dessas referências que estão no jogo, servem não apenas para o mesmo, mas também para toda a nossa fundamentação teórica dessa dissertação, e buscam sempre enxergar a África como um lugar produtor de conhecimentos, epistemologias e reflexões para outros povos e para o próprio continente.

Por estes fatores, a nossa escolha por uma epistemologia afrocêntrica, aqui podemos observar como Molefi Asante explica o conceito:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização na África e na diáspora. Começamos com a visão de que a Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE in NASCIMENTO, 2009, p.93)

Entendemos que o nosso produto, além de apresentar autores que além de africanos do continente ou da diáspora colocam-se como sujeitos da História e de sua imagem cultural, também é nosso objetivo que alunos e alunas também se sintam nesse papel sujeito, de estarem vivendo, ou ao menos buscando entender esses aspectos culturais e civilizatórios do continente africano. Usar a episteme africana, e colocar a África no centro é, principalmente na conjuntura do Brasil atual, um ato político importante, assim como fomentar a busca pela identidade e pelo estudo da ancestralidade afro-brasileira.

Woodson já aponatva para a questão de História da África e sua importância para os negros nos Estados Unidos da América em 1933 assim como hoje colocamos aqui na América do Sul e em qualquer parte do mundo, o autor coloca da seguinte forma:

Depois que os estudantes negros dominam os fundamentos do inglês, dos princípios da composição e os principais fatos no desenvolvimento de sua literatura, eles não devem gastar todo o seu tempo em trabalhos avançados sobre Shakespeare, Chaucer e o Anglo-Saxão. Eles devem direcionar sua atenção também para o folclore africano, para a filosofia em seus provérbios, para o desenvolvimento do negro no uso da linguagem moderna e para as obras de escritores negros. (WOODSON, 2018, p.135-13)

Mais que um monte de conteúdos e características da África que o jogo apresenta, nosso ponto é exatamente ir além, é usar outro olhar sobre o continente, é até mesmo na visão que as pessoas que estão jogando têm sobre Egito, onde o mesmo é apresentado quase como um apêndice da Europa. Já colocamos em capítulos anteriores questões sobre o debate historiográfico relativo a um Egito negro, o ponto é importante. Porém, o produto deixa evidente sua linha de pensamento e pesquisa, esse é outro fator que pode e deve enriquecer as aulas sobre Egito e África. E não estamos falando aqui de um mero relativismo, ou de posições de leigos, “militantes” sobre um falso Egito negro, aqui apresentamos grandes estudiosos, de universidades renomadas e com relevância mostrando uma visão sobre o norte da África que difere da historiografia tradicional, ou pelos os textos que entram nos livros didáticos dos e das estudantes.

Em uma visão mais combativa de afrocentricidade Ama Mazama escreve:

No cerne da ideia afrocêntrica está a alternativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados pelos de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva.

Os critérios dessa autodefinição devem ser extraídos da cultura africana. Para melhor avaliar a importância da afrocentricidade, contudo, é necessário examinar as circunstâncias responsáveis por sua emergência.

A afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são inclusivas entre si. (MAZAMA in NASCIMENTO, 2009, p. 111)

Aqui essa epistemologia adquire um tom de embate, ou mesmo de resposta a uma visão europeia e branca de mundo. Esse caminho também é percorrido muitas vezes no jogo, e pode ser evitado pelos educadores e educadoras ou fomentado, em ambos os casos está muito mais ligada a visão de mundo e opções políticas dos mesmos, mas é algo a se tirar proveito. Usando ou não essa proposta de combate, a mesma deve ser apresentada, e justifica seu uso ou sua exclusão. Europeus são retratados em alguns pontos como inimigos, ou como seres que trouxeram a destruição ao continente africano, essa questão também é sustentada pelos autores que o produto usa. Deixamos este aqui de forma transparente, e como um aviso a quem utilizar o produto em sala de aula, pois com certeza irá gerar debates e todos devem estar preparados e preparadas para isso.

Dar ao aluno, principalmente o aluno negro de nossas escolas, uma noção de certa continuidade, de processo histórico entre Egito e sua própria ancestralidade também é algo que almejamos alcançar. Mostrar semelhanças entre a cultura de Khemet e a próprios hábitos

que vieram para o Brasil junto com inúmeros povos africanos para cá trazidos à força ajuda além de uma maneira factual, mas como um processo cultural orgânico e rico. Por isso Cheick Anta Diop é tão caro a este trabalho, é nele que iremos retirar informações importantes da centralidade de Khemet perante outras grandes culturas e povos africanos, incluindo aqueles e aquelas que foram capturados e colocados na América.

Os conteúdos mais específicos de História de África, assim como outras disciplinas estão no próprio produto. O mesmo possui um capítulo chamado *Griotagem* que é exatamente para guiar a um uso satisfatório das abordagens que o jogo possui. Aqui estamos seguindo um caminho mais estrutural e menos conteudista, o que queremos é expor o que sustenta o jogo, quais posições o jogo aponta e se utiliza, e como podemos utilizar essas bases em sala de aula, ou para o ensino crítico de História de África. Estender a importância política de mostrar ao segundo país mais negro do mundo<sup>37</sup> uma visão de África longe da miséria e de uma certa denotação “tribal” ou “primitiva” é uma posição política, que além de fundamental também entra de acordo com a lei 10.639 de ensino de História e Cultura da África, afro-brasileiro e indígena. E ressaltar a importância do sujeito que narra a História e não apenas em seu conteúdo.

Elisa Larkin Nascimento faz uma análise importante do negro na América Latina:

Os negros “latino”-americanos, especificamente, têm sido marginalizados dos acontecimentos do mundo africano, parcialmente por causa do seu isolamento linguístico e sua extrema privação sócio-econômica. Mais importante, entretanto, é o fator da manipulação ideológica. As sociedades “latinas” desenvolveram uma versão paternalista do supremacismo branco que, de certa forma, é mais pernicioso do que o racismo aberto. Enfatizando a assimilação biológica e cultural — quer dizer, o enfraquecimento — dos negros e indígenas, através de miscigenação e da aculturação, criaram uma ilusão de feliz mistura e mascararam o seu verdadeiro conteúdo de supremacismo ariano. As camadas dominantes, sempre brancas, proclamaram que as suas não estavam isentas de racismo. Esquerdistas e intelectuais “progressistas” participaram dessa alegação, e o resultado buscado era aquele de suprimir e silenciar a consciência negra. (NASCIMENTO, 1980, p.11)

Essa negação, que no Brasil ganha contornos de assimilação, também aconteceu com o Egito, ao menos é nessa linha pesquisa que tanto nosso produto quanto essa dissertação se ancoram. A primeira forma de invisibilizar a negritude/africanidade do Egito foi criar uma nação branca, inclusive os nomes dos deuses egípcios, que eram chamados de NTR<sup>38</sup> pelos próprios, são conhecidos e apresentados nos livros com seus nomes já adaptados para o grego.

---

<sup>37</sup> Pesquisa disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> acessado em 22 de novembro de 2021

<sup>38</sup> Neter ou Neteru são as pronúncias mais comuns neste caso.

Após Diop e seu *renascimento africano*, uma outra corrente se fez, uma muito parecida com a *democracia racial* brasileira, que é transformar o Egito em uma nação sem cor, misturada e que “não é negra nem branca”. Essa problemática que o produto vem jogar na superfície, será que é importante debater a cor do Egito? Ao nosso ver sim! E o jogo trabalha esse fator por um olhar específico, outros olhares (até mais tradicionais) existem, e são até fáceis de se encontrar. Até mesmo no que hoje chamamos de *cultura pop* é comum filmes sobre Egito onde atores brancos são utilizados, incluindo em períodos antes de Alexandre e o Império Macedônico ou anterior ao contexto Ptolomaico. Nos livros didáticos, de uma forma geral ocorre o mesmo. Então o jogo proporciona exatamente outro olhar, que deve ser debatido, e como qualquer outra experimentação científica ser comparada e colocada à prova. Nosso objetivo é fazer do jogo um estímulo à pesquisa científica, a importância das fontes e a fomentação da narrativa histórica.

### **3.6 Empatia Histórica e Historiografia**

Aqui iremos usar o jogo para algo que é quisto e complexo de trabalhar com alunos do ensino médio de escolas públicas. A questão da empatia primeiro deve passar por um crivo conceitual, devemos buscar primeiro o conceito em autores que corroboram com a nossa proposta. A questão é, utilizar Khemet RPG como um debate com os alunos sobre historiografia, não necessariamente todos os conceitos que a mesma abrange, mas o produto deixa esse debate que é muitas vezes relegado à universidade mais palatável para alunos e alunas do ensino médio.

Na busca pelo conceito de empatia, Falcone descreve como:

uma habilidade de comunicação, que inclui três componentes: (1) um componente cognitivo, caracterizado pela capacidade de compreender, acuradamente, os sentimentos e perspectivas de outra pessoa; (2) um componente afetivo, identificado por sentimentos de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além de preocupação com o bem-estar desta; (3) um componente comportamental, que consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que esta se sinta profundamente compreendida. (Davis, 1980, 1983a, 1983 b; Barrett-Lennard, 1993; Egan, 1994). (FALCONE, 1999, p.1)

Ao se identificar, se preocupar ou tentar se imaginar no lugar de outra pessoa, Falcone aponta para o caminho desse trabalho. Entendendo que este conceito reside na prática de tentar pensar e sentir também pelo outro, de uma transposição de persona, onde de alguma

forma tentamos estar em outro corpo, e no caso da História esse outro habita também outro tempo e espaço. Uma experimentação histórica, pode marcar um aluno ou aluna e realmente transformar a aula de História em processo vivo e presente (ALBUQUERQUE Jr in MONTEIRO, 2016). Mas esses fatores só afloram com um grande grau de empatia. Como experimentar um tempo que você não viveu? Não apenas ler, entender o processo, mas procurar quase um laboratório histórico. Esse grau de experimentação só acontece com empatia. Fazer essa transição, esse deslocamento, só podemos fazê-lo pensando como o outro, tentando sentir simpatia, compaixão e não apenas a letra fria de documentos e fontes. Se buscamos esse grau de conexão, é só com ela, a empatia que poderemos avançar no debate.

Falcone usa o conceito enquanto terapeuta, mas isso não anula seu uso em outras áreas, o autor coloca dessa forma:

Considerando-se que os problemas de desempenho social são comuns na população geral (Collins & Collins, 1992), o treinamento da empatia pode ser benéfico para qualquer pessoa. Atualmente, os programas de aprendizagem de competências sociais focalizam-se no desenvolvimento máximo das capacidades pessoais e relacionais, bem como da generalização dessas aquisições para o contexto relacional do indivíduo (Matos, 1997). Assim, qualquer pessoa que aprenda a se comportar empaticamente, poderá generalizar essa habilidade para as suas relações pessoais e profissionais. (FALCONE, 1999, p.1)

Ao normalizar essa prática da empatia, indivíduos tornariam o uso da mesma como regra em qualquer atividade ou ofício, ou seja, praticar empatia até que a mesma se torne um hábito. Tentando entender como esse conceito pode ser válido ou de sua importância para a História e os historiadores Juliano Pereira escreve:

A empatia seria um componente necessário para o entendimento da História não somente pelo aluno, mas também pelo historiador. Para Lee e Ashby (2001, p.21) os historiadores precisam entender o jeito que as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, dessa forma, entender o porquê de suas ações. Não obstante, aos alunos no exercício do estudo da história, também pode ser necessário entender a relação das pessoas do passado com o mundo em que elas viviam (LEE; ASHBY, 2001). A criança não entenderá, possivelmente, o mesmo que o historiador, mas terá que passar por estes procedimentos que são próprios do historiador profissional. (PEREIRA, 2014, p.54)

Aqui Pereira levanta a questão tanto de quem aprende quanto do historiador, em que a empatia toma corpo nas análises históricas, também como parte da própria ciência. Entender o porquê que algumas pessoas em determinado tempo histórico tomam certas decisões faz parte do próprio ofício da ciência História. Pereira assim como Albuquerque Jr. colocam este tema como o centro de suas análises sobre aulas e aprendizado histórico. Só se experimenta o

passado, só se transporta para o mesmo tentando sentir o que aqueles indivíduos sentiam, estudar suas ações, em que acreditavam. Assim, por mais que os fatos sejam despidos, todo um movimento tem um processo, um movimento contínuo formado por pessoas e suas ações.

Mas voltemos ao nosso produto, como utilizar Khemet RPG como fomento dessa empatia? RPGs de uma forma geral colocam seus jogadores e jogadoras em outros papéis e vivenciando, mesmo que de forma fictícia, a vida de outras. Jogos em que sua proposta é exatamente um passado distante isso é mais nítido, onde por mais que você possa desejar criar um personagem com suas características, ele deverá se adaptar ao contexto histórico ou ficcional proposto. Em suma, RPG é exatamente tentar viver como outra pessoa. E como já explicamos anteriormente, não como um ator de teatro ou filmes, ou algo semelhante, mas sim como alguém tentando resolver situações inesperadas como se fosse realmente outra pessoa, sem nenhum roteiro prévio ou algo que o valha. Assim como na vida, você pode tentar antever alguns fatos e eventos em uma partida de RPG, mas não tudo, o mundo ficcional do jogo é assim como o nosso, por mais que estejamos preparados para enfrentar determinadas cenas e conflitos o inesperado é algo trivial, e sempre ocorre. Por isso nossa ênfase em viver realmente outra vida, tentar pensar e sentir como o outro.

Em Khemet RPG convidamos os alunos e alunas a viver como um cidadão africano, que vivia no norte do continente em 950 a. C. O jogo dá algumas opções, ele poderá ser um bravo guerreiro ou soldado, poderá tentar viver as aventuras como Kushita em cima de seu elefante e com uma habilidade única de metalurgia, poderá ser um Fula semi nômade, que vive pastoreando ao redor de Khemet, ou um médico que domina os mistérios ensinados a poucos, assim como construtores e suas fórmulas matemáticas complexas, e por fim poderá ser um ou uma Dogon, um povo sábio que guia sua ciência em torno da estrela Sopdet. Ele irá receber uma lista com nomes africanos e seus significados, irá escolher seus equipamentos, tentando antever os problemas que poderão surgir, deverão ser africanos por algumas horas, viver em Khemet, desfrutar no Hapi (Rio Nilo) e suas florestas, e deverão temer o deserto, sempre respeitando-o. É com esse pensamento e ritmo que professores e professoras irão estimular essa empatia, esse deslocamento, é deixar as histórias serem contadas de forma coletiva com a devida orientação dos docentes.

Imagino que a experiência será diferente em estudantes negros, indígenas e brancos. Sabemos que, e em certa medida também é intencional, que alunos e alunas negras se identifiquem, e que inclusive fomentem o jogo como parte do seu próprio passado, como se

fosse uma ferramenta de aprendizagem sobre seus ancestrais e sobre o caminho do seu povo. Aos demais alunos é um exercício importante da trajetória de outros povos e do continente africano, assim como a questão de tentar sentir e viver como alguém tão diferente de você e pertencente a outro povo, com seus problemas, qualidades e particularidades.

Não vamos aqui nos aprofundar no próprio conceito de raça e racismo, mas também não vamos aqui promover esse discurso de “não existem negros/brancos no Brasil, somos um mistura”. Tal discurso serviu e serve para mascarar o racismo em situação alarmante que o povo negro enfrenta no país. Iremos entender que existem alunos negros, brancos, asiáticos e indígenas em nossas escolas, ao menos em nosso entendimento, e que isso não é necessariamente algo ruim, conviver com as diferenças, aprender sobre outros povos que sejam o seu é parte estruturante da educação pública e universal. A própria escola pública, quem trabalha na mesma, se possuir sensibilidade e vontade poderá observar várias formas e manifestação de racismo, pois nossa posição é que no Brasil o racismo segue uma linha de separação e hierarquização fenotípica. Carlos Moore faz um importante estudo sobre o tema, neste trecho o autor coloca os seguintes pontos:

Não se trata aqui de desvalorizar a importância do surgimento da categoria raça como um condicionante relativo das possíveis interpretações contemporâneas do racismo, mas de observar que o projeto científico moderno de uma compreensão sistemática e racializada da diversidade humana, operada nos séculos XVIII e XIX, apenas foi possível em função do critério fenotípico em escala planetária. As críticas reportadas às teorias evolucionistas, como a teoria de Spencer, o determinismo racial de Lombroso e o darwinismo social, que apostaram em uma continuidade entre dados físicos e morais, afetam a possibilidade de uma discussão do racismo calcada na história dos conflitos entre povos decorrentes das diferenças fenotípicas. Com isso, a visão de que o racismo seja uma experiência da contemporaneidade, cujas raízes se inserem na escravização dos povos africanos pelos europeus, a partir do século XVI, não é consistente historicamente. Embora seja dominante, essa premissa nunca se alicerçou em qualquer pesquisa séria. De igual modo, a ideia de que o racismo teve um único berço e período de gestação não parece coerente com a realidade histórica. (MOORE, 2007, p.21-22)

Achamos importante pontuar esse fator exatamente para não diluir a questão racial presente no jogo, e que esse fator estimule tanto a consciência racial dos alunos e alunas como a noção de pertencimento. Trazer à tona esses fatores é crucial na prática da empatia, se entender ou não enquanto negro pode trazer diferentes experiências como já fora apontado, e todas essas formas de experimentar o jogo são válidas e devem ser estimuladas. É muito importante relatar a experiência de alunos e alunas brancas, como se sentiram, como resolveram esses problemas e como passaram a enxergar a história da civilização negra após a

experiência com o jogo. Já os jogadores e jogadoras negras falam da identificação, que pode ou não ter ocorrido, e inclusive entender os porquês de ter ou não existido esse fator identitário. Nossa questão é se utilizar da empatia também para estabelecer relações do Egito com a História afro-brasileira, buscando, assim como fez Diop, semelhanças entre os africanos que aqui foram trazidos com os que viviam no Egito na época proposta pelo jogo.

Já colocamos aqui alguns pontos sobre a linha historiográfica que o jogo e esta dissertação segue, assim como a nossa linha teórica, e que isso deve estimular o debate entre diferentes visões de historiadores sobre o Egito e a África de uma forma geral. O jogo sendo usado em conjunto com os livros didáticos ou com filmes sobre o continente africano podem e devem ser comparados, discutidos e esmiuçados.

Jogar RPG, principalmente os que se propõem a emular o passado, podem incorrer em anacronismos. Sobre este tema Oliveira aponta:

A definição da palavra anacronismo nos dicionários é clara: trata-se de um erro de cronologia, Tal erro ocorre quando se descrevem, se explicam, se justificam personagens e/ou ações de um tempo utilizando elementos e argumentos de outras épocas que não aquela à qual o personagem e/ou ação ou foco se situa. É uma atitude ou fato que não está de acordo com a sua época e resulta em um desalinhamento, em uma dissonância entre um período de tempo e uma época. O anacronismo acontece quando estabelece relação entre dois tempos. (OLIVEIRA, in FERREIRA e OLIVEIRA, 2019 p.19)

Todos os tópicos colocados por Oliveira podem acontecer quando o professor ou professora utilizar o nosso produto. Desde objetos que os jogadores e jogadoras imaginam existir mas que na verdade ainda não haviam sido inventados, ou ao menos naquele lugar em específico. Esse ponto é o básico que o jogo já ensina, e o mesmo já tem proposta de restringir à objetos, pessoas e demais coisas que existiam no contexto proposto. Mas o ponto importante são os hábitos, ideias e fatores culturais, e é aí que a chance de anacronismo é grande, e sem a orientação dos docentes pode gerar uma visão histórica errônea sobre o período. O nosso produto usa da visão de matriarcado e matrilinearidade exposta por vários autores e autoras, mas no jogo em questão, quando vamos expor o sistema matriarcal utilizamos o seguinte trecho de Marimba Ani com a seguinte proposição em uma tradução livre: “Nas antigas tradições da religiosidade da África e de outras partes do mundo, encontramos repetidamente o predomínio da deusa mãe; A valorização do princípio feminino, o símbolo da Terra” (ANI, 1994, p. 425). O produto apresenta outros autores e citações sobre o mesmo período e tema, o nosso ponto, é que em nossas experiências, muitas pessoas ao lerem tais fragmentos e indicam

que havia um *feminismo* nesse período da África, e cabe aos docentes explicar que são coisas diferentes, e que o conceito e o termo simplesmente não pertencem a aquele espaço, tempo e contexto.

O ponto de matriarcado foi um entre vários que podem surgir, é comum que pensemos como pessoas do nosso tempo, isso não deve ser visto como entrave do jogo, pelo contrário, acreditamos ser uma oportunidade de estudantes do ensino médio de escolas públicas terem acesso à um debate que nos é tão caro na universidade. É exatamente tornar um conhecimento que é deveras acadêmico parte do cotidiano escolar e com voz ativa dos alunos e alunas. Eles e elas devem entender que assim como nós, pessoas do norte do continente africano em 950 a.C. também pensam em um certo fluxo histórico, isso não quer dizer que todos e todas ali pensem igual, mas assim como existem certas barreiras em nosso tempo, também existiam em todos os outros contextos históricos. E mesmo que exista uma *asili*, ou seja, uma base para toda uma cultura do pensar, um certo guia ou semente onde as sociedades criam suas cosmologias e visões de mundo (ANI, 1994) há espaço sempre para o excêntrico, para o conservador, no sentido de conservar e manter as tradições, e para os revolucionários, aqueles que querem romper com a *asili* e mudar o jeito como seu povo vê, interpreta e modifica o mundo.

Ao procurarmos objetos, pensamentos, filosofias, códigos culturais, modelos de leis e convivência de povos de tempos tão remotos, na busca dessa narrativa histórica já é por si só um trabalho de pesquisa, quando os e as estudantes também estão no processo de busca é um momento de proveito e de aprendizado de todas as partes envolvidas. O nosso produto se propõe a iniciar essa atividade, servir como ponto de gênese dessa pesquisa tanto histórica, quanto biográfica, cultural e várias outras áreas que se entrelaçam quando alunos, alunas e docentes jogam Khemet RPG.

### **Considerações finais**

Nossa questão inicial era explicar a origem e o contexto do surgimento desse tipo de jogo. Quando dedicamos um capítulo à explicação do que é um RPG e como se dá sua dinâmica, seus parâmetros básicos, procuramos deixar o debate sobre possíveis origens do jogo e outras linhas que apontem datas e momentos alternativos para o seu surgimento fora deste projeto. Esse trabalho não tem como proposta esse viés sobre um debate extenso sobre a

origem dos RPGs, para isso, fomos na historiografia clássica em que aponta a origem dos RPGs no início dos anos 70 nos Estados Unidos da América. Também evitamos um aprofundamento em outros jogos do mesmo estilo pelo mesmo motivo, pois o nosso produto será usado como uma ferramenta pedagógica, não é nossa intenção que as pessoas busquem outros RPGs ou mesmo fomentar a prática do mesmo, embora possam fazê-lo se assim desejarem, nosso ponto era explicar o básico sobre a origem, dar diretrizes para que o produto apresentado aqui possa ser utilizado por pessoas sem familiaridade com o jogo em questão.

Achamos importante um aporte teórico diverso, que mesclam questões da historiografia clássica, como o debate sobre narrativa e a própria questão da identidade, como também apresentar pontos como o uso da palavra oral e como essa ação fora importante para toda uma prática e uma técnica de se ensinar História na África pelo próprio povo africano.

Procuramos ter um cuidado, para que não confundamos História oralizada com História oral, o segundo ponto nunca foi objeto de estudo desse trabalho, entendemos a bibliografia que é produzida no Brasil e além dele sobre o tema é vasta e pulsante, mas não é o nosso foco. Mesmo quando autores que estudam História Oral tenham sido utilizados, o foram por algum aspecto secundário e não necessariamente algo que transforme nossa dissertação em alguma referência ou algo que o valha sobre esta questão. Achamos importante deixar sempre em evidência que estamos investigando a utilização da palavra falada como técnica africana de ensino de História e buscando um amálgama dessa com a prática de jogar RPG, ao menos em sua forma mais tradicional como colocamos aqui.

É nítido que demos muita importância ao debate teórico de História, seus conceitos, desdobramentos, e suas disputas também. Acreditamos que os professores e professoras que estão no exercício da função, e principalmente aqueles e aquelas que atuam na educação pública, também devem debater, criar e fomentar a teoria da História e a historiografia. Compreendemos que além de nosso acúmulo teórico nossas experiências práticas também servem como eixo para essas questões. Escolas estão no centro da produção de saberes, e esses têm um caráter específico que se dá na escola.

Monteiro nos apresenta ao conceito de *transposição didática* que acreditamos que auxilie para entendermos o que é necessariamente o que se aprende na escola enquanto um ponto produtor de saberes:

Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o “saber sábio” (*savoir savant*) e o “saber ensinado”. Para que o ensino seja possível, o elemento de saber deverá ter sofrido certas “deformações” que o tornarão apto a ser ensinado. O termo

“deformações” é utilizado pelo autor para indicar a ocorrência de mudanças, transformações nos saberes, sem denotar o aspecto pejorativo que esse significante assume na língua portuguesa. (...)

O conceito de transposição didática permite, então, que o campo científico da didática se constitua, pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que comece a ser desvendada a caixa-preta em que tem se inserido o ensino” (MONTEIRO in FERREIRA e OLIVEIRA, 2019, p. 220-221)

Existe um saber, uma teoria que é produzida dentro da escola, que essa “deformação” apontada por Monteiro, que não é necessariamente hierarquizada, mas que é única do ambiente de ensino escolar, é algo que ocorrerá de forma mais satisfatória com a utilização de múltiplas formas de realizar essa transposição. Esse debate teórico, sobre ensino de História, e a própria trajetória do mesmo, assim como o debate sobre suas técnicas, além de ferramentas ao professor ou professora também realiza essa transposição didática, transformando o “saber didático” em “saber ensinado”.

Priorizamos sempre que possível, autores e autoras da África ou negros, principalmente quando buscamos teorizar e sistematizar a *pedagogia griot*. Buscamos nestes, apontamentos teóricos e respostas para o ensino de História. Observamos a importância dos utensílios pedagógicos na própria gênese da ciência africana, e como os métodos influenciam o próprio conteúdo em que se é ensinado.

Nesses termos o nosso produto procurou ter a totalidade apontada por Bâ (2013), é com ele que buscamos tanto dar uma linha teórica para o ensino de História da África, assim como ensinar especificamente a um período histórico desse continente. É por meio do jogo que também buscamos a empatia, e noção de identidade e a importância da busca de ser sujeito ativo da própria História.

Um fato que não podemos esquecer é a posição do Brasil enquanto uma das grandes nações negras do mundo, uma das maiores. Sendo assim, como Costa e Silva foi citado, entre outros autores apontados aqui, o Brasil por inúmeras razões nega a africanidade do negro brasileiro, e reduz sua cultura à época da escravidão atlântica. Como se os saberes, ciências, costumes e demais traços civilizatórios do africano cativo no país tivessem início apenas em uma cultura de resistência a escravidão portuguesa. É sempre ligar o negro à violência, pobreza e tristeza, como se um curto período histórico fosse capaz de resumir a longa trajetória do continente africano.

Khemet, o jogo de RPG busca exatamente mostrar aos alunos e alunas uma África com civilidade, com valores que transpassam os limites do continente e se expandiram pelo mundo. Colocando professores e professoras, alunos e alunas no papel de *griot* ou *griote*, mostrando ferramentas e guias históricos e práticos que buscam alimentar um imaginário que leve discentes e docentes ao contexto sugerido pelo jogo. O produto mostra e ensina sobre um povo negro criador, guerreiro, cientista e intelectual, e que além de trabalho manual, suas danças, espiritualidade e cultura também produziu conhecimento científico e tinha em sua cosmologia uma visão de um universo compartilhado e conectado. Queremos levar o jogo para essas escolas exatamente por isso, para que todos e todas que tenham acesso entendam o povo negro além de sua condição temporária e datada de escravo, e que o termo escravidão passe a significar uma condição, e não um atributo definidor. É esse o nosso ponto, e é com essa base que o produto foi pensado e realizado.

### **Referências Bibliográficas**

ALBERTI, Verena. O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. IN: ALBERTI, Verena. Ouvir contar. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. (13-31)

ALBUQUERQUE JR, D.M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? IN: GONCALVES, M.de A. et alii. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. (21-39)

ALBUQUERQUE Jr. D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: MauadX Editora, 2017. ( 21-42)

ANI, Marimba. Yurugu: an african-centered critique of european cultural thought and behavior. New Jersey: Africa World Pres, 1994

APPIAH, K. A. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APRIGIO, Alex da Silva. Khemet Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1w3XUYIs6NX-kYQrFHDogIM7gJi8-05jhP-Gw7jmfJCU/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

ARFUCH, Leonor. O Espaço biográfico: o dilema da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010.

ASANTE, Molefe Kete. Afrocentricidade: a teoria de mudança social. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.

BÂ , A. Hampâté. A tradição viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. História geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília : UNESCO, 2010. (167-212)

BÂ , A. Hampâté. Amkoullel, O menino fula, São Paulo: Pallas Editora/Acervo África, 2013.

BATSÏKAMA, Patrício. Origens do reino do Kôngo consoante a biografia da tradição oral, João pessoa: Universitária/UFPB. 2012. Zaire: Universidade 11 de Novembro. 2012.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras políticas poéticas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BURKE, Peter. Peter Burke e a Polimatia. Disponível em <<https://petronio.medium.com/peter-burke-e-a-polimatia-890c6dc8aed0>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história/Michel de Certeau; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil, Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIOP, Cheikh Anta. A Unidade Cultural da África Negra: esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Luanda: Edições Pedagogo, 2004.

DIOP, Cheikh Anta. The African Origin of Civilization: Myth or Reality: New York: Lawrence Hill & Company, 1974.

DENNYS, James Teackle. The burden of Isis, being the laments of Isis and Nephthys. Londres: Hazell, Watson and Vaney, 1910

DRAVET & OLIVEIRA, Florence Marine, Alan Santos. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. Miscelânea UNESP, número 27, p. 11-30, dezembro, 2016

ESCALANTE, Jorge Arturo Chamorro. “El papel de los Griots como cantores-historiantes y mediadores sociales”. Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad, v. 14 n° 53, p. 219- 239, 1993.

FALCONE, Eliane. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v.1.n.1, São Paulo, jun/1999.

Disponível

em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55451999000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003).

Acesso em 16/01/12.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador. Petrópolis: Editora Vozes, 2020

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Os brasileiros precisam conhecer a história dos negros. Disponível em <<http://unisinov.br/blogs/neabi/files/2011/02/Entrevista-revista-raca.pdf>> acesso em 18 set de 2020.

GONÇALVES e RIOS, Maria Sílvia, Rosana. Português em outras palavras: jogos de RPG. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1997

HOBSBAWM, HOBSBAWM, E. J. Sobre história: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2000

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. IN: KI-ZERBO, Joseph. História geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília : UNESCO, 2010. (31-52)

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. A Monadologia. Os Pensadores XIX. Luiz João Baraúna: Editora Abril Cultural, 1974.

LIMA, Tânia et al. Griots—culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lugraf, 2009.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org.). Educação, Africanidades, Brasil. Brasília: Editora UNB, 2007.

LOPES, Nei. Dicionário da antiguidade africana, Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2012.

LOPES, Nei. et alii. Dicionário de história da África: Séculos VII a XVI, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARCATTO, Alfeu. Palestra – RPG como instrumento de ensino e aprendizagem uma abordagem psicológica. IN ZANINI, Maria do Carmo. Anais do I simpósio de RPG & educação. São Paulo: Devir, 2004 (152 -180)

MAZAMA, Ana. Afrocentricidade como um novo paradigma. IN NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2019. (111-127)

M,BOKOLO, Elikia. África negra: história e civilizações: tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2008.

M'BOW, M. Amadou Mahtar, Prefácio. IN KI-ZERBO IN: KI-ZERBO, Joseph. História geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília : UNESCO, 2010. (21-26)

MONTEIRO, Ana Maria. IN FERREIRA, Marieta de Moraes et al. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. (220-227)

MOORE, Carlos. Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Editora Vozes/IPEAFRO, 1980.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Anacronismo. IN FERREIRA, Marieta de Moraes et al. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. (19-24)

ODUDUWA, Abisogun Olatunji. O Pan-Africanismo. São Paulo: Editora Filhos de África, 2019

PACHECO, Lilian. Pedagogia griô a reinvenção da roda da vida. Lisboa. Lençóis: O Grão de Luz e Griô, 2006.

PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplayng games. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1003t.PDF>> acesso em 18 set de 2020.

PEREIRA, Juliano da Silva. Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. 2013.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. Palestra -RPG nas aulas de História e Geografia. IN:ZANINI, Maria do Carmo. Anais do I Simpósio de RPG & Educação. São Paulo: Devir, 2004. (180-218)

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Os brasileiros precisam conhecer a história dos negros. Disponível em <http://unisinis.br/blogs/neabi/files/2011/02/Entrevista-revista-raca.pdf>. Acesso em: 07 de out. de 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy & LANGUE, Frédérique. Sensibilidades na história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

RICON, Luiz Eduardo. Palestra - O que é RPG? IN:ZANINI, Maria do Carmo. Anais do I Simpósio de RPG & Educação. São Paulo: Devir, 2004. (14-20)

RODRIGUES, Sonia. Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Editora, 2004.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente - contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, Alberto Costa e. Descendentes precisam saber que a história da África é tão bonita quanto a da Grécia. Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/descendentes-precisam-saber-que-historia-da-africa-e-tao-bonita-quanto-a-da-grecia.html>> acesso em 09 de outubro de 2021.

SOUZA, Amanda Moreira. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf>> acesso em 20 de agosto de 2021.

SPERBER, Suzy Frankl. *A leitura na escola: problemas e soluções* IN: ZANINI, Maria do Carmo. *Anais do I Simpósio de RPG & Educação*. São Paulo: Devir, 2004.

VASQUES, Rafael Carneiro. *As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) no Ensino*. 2008. 179 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

WANDERLEY, Sonia. *Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica*. Disponível em [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564946190\\_ARQUIVO\\_Textocompleto1.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564946190_ARQUIVO_Textocompleto1.pdf)> acesso em 18 set de 2020

WOODSON, Carter G. *A deseducação do negro*. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.

