

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Mestrado Profissional em Ensino de História

ROMULO OHLWEILER

TEMPOS DE DIFERENÇA:

Ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem

PORTO ALEGRE

2022

ROMULO OHLWEILER

TEMPOS DE DIFERENÇA:

Ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Ohlweiler, Romulo

Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem / Romulo Ohlweiler. -- 2022.

140 f.

Orientador: Nilton Mullet Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Ludicidade. 3. Mitos de origem. 4. Jogo. 5. Tolerância. I. Pereira, Nilton Mullet, orient. II. Título.

Romulo Ohlweiler

TEMPOS DE DIFERENÇA: LUDICIDADE E TOLERÂNCIA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA ATRAVÉS DE JOGOS SOBRE MITOS DE ORIGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Porto Alegre, 10 de março de 2022.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

---

Nilton Mullet Pereira (Orientador)  
Departamento de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Cesar Augusto Barcellos Guazzelli  
Departamento de História  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Lucas Victor Silva  
Departamento de Educação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

---

Marcello Paniz Giacomoni  
Colégio de Aplicação UFRGS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Para Ulisses, a maior recompensa que recebi no jogo da existência. Que possas contribuir para um mundo mais justo, igualitário, tolerante e fraterno.

## **Agradecimentos**

Aos agentes públicos e privados que valorizam e investem na educação e na ciência, creditando-as como ferramentas capazes de transformar vidas. Graças a isso um rapaz pobre do interior pode realizar o sonho de cursar o Ensino Superior com bolsa integral, foi capaz de qualificar-se em uma universidade pública e sente orgulho de ganhar a vida fazendo algo pelo qual é apaixonado.

Aos colegas e professores do ProfHistória da UFRGS, pelo alto nível das aulas e das conversas, que foram fundamentais para repensar e aprimorar a prática docente.

Ao orientador, Nilton Mullet Pereira, pela paciência, sugestões e inspiração.

Ao pessoal da Lebre Azul. Os retornos plenos de cansaço, da universidade para casa à noite, se tornaram mais agradáveis. Em especial Débora Quadros, pela amizade de sempre, e Guilherme Sumariva, pela parceria nos jogos de RPG e na profícua troca de ideias.

E principalmente a Lilian Vanessa, por ser por tanto tempo a única luz nos dias sombrios. Obrigado por ser minha companheira no louco jogo da vida.

## Resumo

OHLWEILER, Rômulo. Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

Trata-se de uma pesquisa sobre as qualidades da ludicidade no ensino de história, detendo-se especialmente nas contribuições que a metodologia da gamificação pode acrescentar aos processos de aprendizagem em história, bem como na capacidade de jogos sobre os mitos de origem Guarani e Iorubá possibilitarem experiências antirracistas. Defende a potencialidade da criação dos conceitos na aula de história através da modelação do tempo, visto especialmente em Huizinga. Foram elaborados dois jogos que têm a pretensão de proporcionar estudos da cultura Iorubá e da cultura Guarani a partir do ponto de vista destes povos. Abordou-se a cultura Iorubá através de um jogo de RPG (Role Playing Game) narrativista que inclui a representação dos orixás, enquanto a cultura Guarani foi examinada através de um jogo relacional entre o texto da narrativa de criação do mundo e imagens correspondentes. A partir do posicionamento na branquitude objetiva-se colaborar com a criação de sequências didáticas que favoreçam o respeito às diferenças e a construção de saberes em história a partir de relações cognitivas com a pluralidade. Aponta para a necessidade da intermediação do professor de história para o fortalecimento das aprendizagens.

*Palavras-chave:* Mitos de Origem. Ludicidade. Jogo. Gamificação. Tolerância. Ensino de História.

## **Abstract**

This research focuses on the virtues of playfulness in history teaching, having as a center point the contributions a gamification methodology may add to the learning processes, as well as the ability of games about myths of the Guarani and Yoruba cultures to enable antiracist experiences. It encourages the creation of concepts during a history class using time modulators, as seen, especially, in Huizinga. Two games were developed with the intention of creating a studying experience using the point of view of both cultures, Yoruba and Guarani. The Yoruba culture was approached through a narrative Role Playing Game (RPG) which included representations of orixás, meanwhile, the Guarani culture was exposed in a relational game, connecting the narrative text about the creation of the world and the corresponding images. Using whiteness as a starting point, the goal is to facilitate the development of teaching tools that will enable students to respect differences and to learn history using cognitive links to plurality. This work also points to the need of a teacher who will strengthen the learning experience.

*Keywords:* Origin Myths. Playfulness. Game. Gamification. Tolerance. History Teaching.



## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 - Para Conceituar o Jogo</b>	<b>16</b>
1.1 Breve definição de gamificação	18
1.2 Gamificação e ludicidade no ensino de história	22
1.3 Dissertações do ProfHistória sobre jogos	26
<b>Capítulo 2 - Mitos de Origem e Construção dos Jogos</b>	<b>32</b>
2.1 A construção dos jogos	34
2.2 As sequências didáticas	39
<b>Capítulo 3 - Planejamento de Aulas: Cosmologia Iorubá</b>	<b>41</b>
3.1 Mitologia Iorubá (Aula 1 - 2 horas)	44
3.2 Completando o Jogo: Mito de origem Iorubá (Aula 2 - 2 horas)	49
3.3 Jogo “Memória dos Ancestrais”	54
3.3.1 Regras do Jogo	62
3.4 Jogar o Jogo sobre mitos Iorubá (Aula 3 - 2 horas)	68
3.5 Possibilidade de Preparação do Jogo	70
3.6 Perspectivas sobre o jogo e as aulas (Aula 4 - 2 horas)	72
<b>Capítulo 4 - Planejamentos das Aulas: Cosmogonia Guarani</b>	<b>84</b>
4.1 Mito de Origem Guarani (Aula 1 - 2 horas)	86
4.2 Criação do Jogo sobre Mito de Origem Guarani (Aula 2 - 2 horas)	88
4.3 Jogar o jogo sobre o mito de origem Guarani (Aula 3 - 2 horas)	91
4.4 Jogo “A Canção da Criação”	92
4.4.1 Regras do jogo	98
4.5 Possibilidades de Jogabilidade	100
4.6 Perspectivas sobre o jogo e as aulas (Aula 4 - 2 horas)	105
<b>Considerações Finais</b>	<b>113</b>
<b>Referências</b>	<b>115</b>
<b>Anexos</b>	<b>122</b>

## Introdução

Esta pesquisa parte de inquietações surgidas dentro da sala de aula, ao longo da experiência de quase dez anos como docente do componente curricular de história em escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul. A maior parte desse tempo passado entre jovens foi entre estudantes do Ensino Médio. Muito se fala sobre a apatia dos jovens, especialmente daqueles que frequentam essa etapa escolar, que são preguiçosos, que não pensam no futuro, que não sabem o que farão da vida, que “não querem nada com nada”. O que me parece bastante injusto com a juventude, geralmente tão faminta pela vida e por sentido, ainda que às vezes um pouco perdida. E muito se fala em como resolver esses problemas que, para vários educadores, pais, especialistas e estudantes é o principal problema do Ensino Médio: a desmotivação.

Apontam apocalipticamente que a instituição escolar está falida e superada, já que não consegue acompanhar as mudanças tecnológicas que impactam decisivamente os processos cognitivos e os comportamentos sociais. Criticam um conteúdo de sala de aula que é deslocado do cotidiano do estudante, por isso gera desinteresse, pois não oferece ligações com a “vida real”. Acusam os professores, especialmente os professores dos componentes de Ciências Humanas, de serem doutrinadores ideológicos, que gastam mais tempo em aula tentando convencer os alunos a assumirem o mesmo posicionamento político que eles do que de fato ministrando o conteúdo. Entre outros diagnósticos catastróficos possíveis de se ouvir na sala dos professores ou em uma conversa entre amigos, ler nas redes sociais ou até em artigos acadêmicos. Não é a intenção deste texto resolver o problema de uma educação que seja motivadora, mas sim buscar aprofundar-se em tentativas que costumam apresentar bons resultados na minha experiência praticada em aulas de história passadas, bem como pesquisar novas abordagens aplicáveis.

Nesse sentido, o envolvimento com o lúdico geralmente rendeu bons frutos, promovendo a participação mais acentuada, o envolvimento mais aprofundado com a matéria e, principalmente, a diversão. Testei vários jogos, dos mais simples, como os de *quiz*, com perguntas e respostas onde grupos competiam entre si, até mesmo envolvendo provas físicas, particularmente motivadores nas turmas de Ensino Fundamental, até jogos mais demorados, como os de RPG, que demandam várias

aulas para a criação, desenvolvimento e relacionamento das personagens dos estudantes-jogadores com o enredo vinculado ao conteúdo histórico. Passando por jogos de tabuleiro, de cartas, jogos *on-line*, jogos ao estilo dominó, da memória etc. Diante de experiências que atingiram resultados positivos, me propus a entender melhor como os jogos e a ludicidade se relacionam mais intimamente ao ensino de história, a fim de aprimorar minha prática docente através da pesquisa da minha própria prática.

Ao mesmo tempo, o interesse que compartilho com alunos sobre tecnologia, especialmente plataformas contemporâneas de aprendizado *on-line* e jogos eletrônicos me levou a ampliar o interesse sobre a metodologia da gamificação. Se utilizar jogos em sala de aula costuma ser avaliado positivamente por mim e pelos estudantes, como seria se o jogo se transformasse em aula? Ou mais precisamente, se aspectos típicos de *games* fossem utilizados para estruturar a aula de história? Me pareceu um desafio digno de se estudar no Mestrado Profissional sobre Ensino de História.

Optar em ser generalista o suficiente para não tocar em nenhum assunto histórico, a ponto de pode ser aplicável em qualquer contexto me traria vantagens metodológicas, porém logo pensei que empobreceria meus estudos sobre o tema. Lembro vividamente de uma conversa que tive certa vez com meu orientador sobre esse assunto, quando ele me sugeriu que tratasse de “um tema potente”, talvez sobre a história dos africanos no Brasil.

Já havia pensado sobre isso antes e as únicas searas históricas que eu não queria entrar até então eram aquelas relacionadas a questões étnicas. Pensava que a história dos negros deveria ser estudada e contada pelos negros. A história dos indígenas deveria ser contada pelos indígenas. E caberia a nós, homens brancos, recebê-las, apoiá-las e divulgá-las. Resumindo, eu “não tinha lugar de fala para tratar do assunto”. Obviamente já abordei muitas vezes aspectos da história africana e afro-brasileira nas minhas aulas de história, denunciando as injustiças da escravidão e da discriminação incrustadas na sociedade brasileira, mas apenas dentro do meu papel de professor, não me achava no direito de falar sobre o assunto como pesquisador.

Pensava-me como ativamente não racista, mas certamente partilho de vantagens sociais advindas do fato de ser branco, como descreve Lourenço Cardoso quando diz que o branco não se vê racializado, assume uma posição de

neutralidade cultural, sem perceber a padronização que isso impõe (2010). Apesar de não pertencer a alguma etnia africana, não sofrer as agruras do racismo estrutural, é possível me inserir no debate racial a partir de minha própria etnia, através dos estudos sobre a branquitude. “Aquele que pertence ao grupo opressor obtém vantagens em razão dessa pertença (...) – mesmo que seja contra sua vontade” (CARDOSO, 2010, p. 624). Perceber a mim mesmo como etnicamente posicionado, sabendo que esta é uma posição de privilégio, já que apesar de vir de família pobre, e por isso sofrer marcações sociais, o preconceito de raça jamais foi uma realidade para mim. Direcionar parte das aulas de história para demonstrar essa realidade e compartilhá-la com os alunos pode se constituir em caminho para lutar contra as desigualdades raciais a partir da escola e das variadas experiências de vida constituintes do ambiente plural que é a sala de aula.

Talvez seja aqui proveitoso explicitar o “lugar social” de onde parte esta dissertação. O professor-pesquisador que ora conduz essa pesquisa é branco, descendente de imigrantes alemães e as aulas de história são numa escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, berço da colonização germânica no país. Daí o pensamento de que não deveria haver envolvimento pessoal em pesquisas sobre temáticas negras ou nos chamados Estudos das Relações Étnico-Raciais. No entanto, ao contrário, está justamente neste fato que reside a importância premente destes estudos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam que “a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 16).

O município onde se insere a atual escola em que leciono possui diversas referências à chegada dos primeiros imigrantes alemães no estado. Apesar disso, o município e a escola contam com uma população plenamente miscigenada, de diversas etnias, inclusive muitos deles afrodescendentes.

“A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

A intencionalidade é a de contribuir para o estudo das relações étnico-raciais, no que tange à construção de uma sala de aula mais igualitária e mais tolerante. Para isso, torna-se fundamental os conceitos de branquitude crítica de Lourenço Cardoso no artigo “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista”. Problematizar a posição do branco perante o racismo é essencial, para perceber o lugar que ocupa e refletir sobre as próprias ações tomadas diante do racismo. Cardoso argumenta que “a teoria anti-racista, de maneira geral, tem se restringido a pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. Desta forma, é sugerido que a opressão é somente um “problema do oprimido” em que o opressor não se encontra relacionado” (CARDOSO, 2010, p. 610).

Por conseguinte, suscitar diálogos acerca dos estudos das relações étnico-raciais também sobrevém de uma inquietação de sala de aula, ao buscar tratar o legado africano e indígena de forma positiva, ressaltando também as conquistas, vitórias e potências desses povos. Pois ao conduzir estudos históricos na sala de aula sobre a diáspora negra e a escravização, por exemplo, é frequente e aflituoso perceber que alunos e alunas negras e negros geralmente não demonstram interesse especial na matéria, mas antes evitam contato e não apresentam interação em possíveis discussões na turma. Por tratar-se de um tema sensível, fonte de muito sofrimento. Ao contrário, em experiências de realce dos aspectos de soberania e contribuição das culturas negras e africanas, estes mesmos alunos costumam demonstrar comportamento oposto. Cito o momento durante algumas aulas em que construí, com os estudantes, relações de influências culturais entre reinos africanos e o filme *Pantera Negra* (*Black Panther*, 2018, direção de Ryan Coogler), onde um aluno chegou a mim e comentou algo como “é bom saber que meus ancestrais africanos foram também reis poderosos”. Agir positivamente em relação ao conteúdo no ensino de história pode ter o papel imprescindível de delinear percepções de auto-estima em relação ao passado.

Pesquisar sobre a cultura africana e afro-brasileira e a cultura de povos nativos da América, fazê-las confluir com as pesquisas sobre jogos, com as aulas de história e, por fim, ainda mais profundamente parte da visão sobre o mundo tornou-se imperativo para mim. Posicionar-se ao ponto de reconhecer-se como etnicamente posicionado na branquitude, que não pode ser colocada como padrão e referencial às demais etnias. “A branquitude crítica refere-se ao indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo. Enquanto que a branquitude

acrítica refere-se a branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca” (CARDOSO, 2010, p. 607).

Separar as funções de professor e de pesquisador provou-se algo equivocado na minha forma de pensar, já que na escola também se produz conhecimento, também é possível realizar pesquisa acadêmica e não somente receber o conhecimento pronto da universidade. Impõe-se ainda a necessidade de superar a hierarquização dos saberes que inferioriza o conhecimento escolar, reduzido a mero transmissor do conhecimento, ressaltando as possibilidades da pesquisa em sala de aula. Dar aulas sobre determinado assunto é estar aberto a pesquisa sobre a aula do mesmo assunto. Ou seja, falar sobre a história dos negros e indígenas na aula de história e realizar a pesquisa sobre estes povos no ensino de história. Ambas atividades estão de tal forma imbricadas que tendem a ser indissociáveis.

Selecionei o tema sobre os mitos de origem (outra excelente sugestão do orientador, a quem fico muito grato), dos lorubá e dos Guarani, pois queria buscar o entendimento desde o princípio, desde o pensamento formador de cada povo. É também um assunto que pessoalmente me causa atração na história, as cosmogonias e narrativas míticas, assim como parece provocar envolvimento dos alunos. Ou talvez seja essa uma percepção enviesada pelo gosto. De toda forma, trata-se de um assunto proveitoso e, ao meu ver, fundamental como explicação de um povo. Esta escolha é, portanto, a terceira nesta pesquisa advinda de inquietações da sala de aula, sendo elas: a primeira sobre o método, que é a gamificação, a segunda sobre a forma, que são os estudos das relações étnico-raciais, e a terceira pelo conteúdo, que são os mitos de origem.

O mito, para além de uma explicação simbólica do mundo, mantém funções pedagógicas, destinadas a prestar ensinamentos de conduta e convivência, demarcar raízes culturais e se conserva sempre atual, pois ocupa papel permanente na construção do imaginário.

“Embora a maioria das pessoas tenha tido contato com os mitos no sentido clássico (geralmente pela mitologia de um povo antigo, folclore ou contos de fadas, consumidas pela leitura ou cinema), ignora-se, de forma geral, como os mitos fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes na forma de compreender o mundo, sobretudo pelo seu perfil transtemporal. O mito guarda uma temporalidade própria, de ordem simbólica (sonhos, religiões, artes, a psique), mas pode articular-se com temporalidades históricas, de ordem sócio físicas (de tempo, espaço e eventos)” (SILVEIRA, 2022, p. 90).

O título da pesquisa, “Tempos de Diferença” foi escolhido pois guarda algumas polissemias que julguei úteis para dialogar com os assuntos relacionados no texto. O uso do termo tempo foi aqui tomado em diferentes perspectivas, a começar como demarcação de atualidade, ao referir os tempos atuais exigem o respeito às diferenças e possibilitam aprendizagens muito mais profícuas, me parece, com essas mesmas diferenças. “O problema não está na diferença, e sim, na utilização da distinção que objetiva inferiorizar” (CARDOSO, 2010, p. 624).

Outra percepção de tempo envolvida no texto, que transparece no título é o tempo do mito, que não se trata de um tempo imemorial, antigo, de sociedades primitivas, mas ao contrário, de um tempo vivo, que relaciona as origens com a atualidade. Assim, o tempo da Criação Guarani ainda é o tempo de explicação do próprio povo nativo, que há tempos enxerga o seu tempo na terra se esvaír, pelo apagamento da sua cultura. Enquanto que o tempo dos ancestrais lorubá, de certa forma, ainda e sempre será o mesmo tempo de agora, pois o que somos hoje procede de tempos passados. Para os orixás o tempo não é impeditivo de manifestação, basta apenas que a memória perpasse pelos tempos, assim como para os lorubá nada é novo, tudo já aconteceu de alguma forma em outro tempo e é possível acessar esse conhecimento através dos oráculos. Por fim, o tempo relativo do jogo, que se situa fora da própria noção de tempo. Huizinga aponta que o jogo situa-se fora da vida comum, que ocorre num tempo específico:

"Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização" (...). O jogo distingue-se da vida 'comum' tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É 'jogado até ao fim' dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios (HUIZINGA, 2019, p. 11).

O texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro está uma breve conceituação de jogo utilizada para orientar as concepções adotadas nesta pesquisa, mas está longe de esgotar o assunto e que não se pretende universalizante. Ainda sobre o mesmo guarda-chuva conceitual de jogo, o segmento seguinte aborda como o jogo e a ludicidade aparecem no ensino de história, um excerto do desenvolvimento dentro do campo, compartilhamento de possibilidades com foco especial em trabalhos de outros intelectuais da área. Foi realizado um rápido, mas precioso levantamento bibliográfico, bastante proveitoso para pesquisadores que desejam aprofundar-se acerca da ludicidade no ensino de



história. Ainda nesse movimento, as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (*ProfHistória*) que realizaram pesquisa sobre jogos e foram publicados até o ano de 2020 estão todos relacionados neste capítulo, com descrição sucinta do seu conteúdo, com enfoque específico nos jogos criados ou utilizados.

O segundo capítulo é relativamente mais curto que os demais e versa sobre os mitos de origem referenciados nas sequências didáticas dos capítulos seguintes e na consequente elaboração dos jogos sobre eles. Narro também um pouco sobre o processo de criação e adaptação dos jogos, das falhas, dificuldades enfrentadas, os avanços e retrocessos, as desistências e a versão atual dos jogos que estão aqui presentes.

O terceiro capítulo contém a sequência didática sobre os mitos de origem lorubá, sua cosmologia e suas divindades, os orixás. Como é possível elaborar aulas com esse tema que se encaminhem para a estruturação de aprendizagens antirracistas. Optei por incluir dentro do mesmo capítulo, entremeado com a sequência didática, a explanação do jogo e das suas regras, com exemplos possíveis de jogabilidade. Em conjunção, a última aula planejada da sequência didática traz também as discussões teóricas mais aprofundadas em seu interior, bem como a finalização provável e a avaliação do processo.

O quarto e último capítulo segue os moldes do capítulo anterior, com sequência didática, exposição e explicação do jogo, com a discussão teórica incorporada nas aulas. Com a diferença da temática, já que este capítulo trata do mito de origem Guarani.

Infelizmente não foi possível realizar a aplicação prática dos jogos dentro de sala de aula com a presença dos estudantes por, entre outras dificuldades, o isolamento social exigido pela pandemia de *covid-19*, que acometeu o mundo, e o Brasil mais especificamente a partir de março de 2020.

## Capítulo 1 - Para Conceituar o Jogo

Interessa à pesquisa, sobretudo, a definição de jogo e a possibilidade dos usos do lúdico em sala de aula. Para tanto, a obra de Johan Huizinga, *Homo Ludens*, ocupa papel central como referencial teórico. Huizinga define praticamente todas as atividades humanas irmanadas com o conceito de jogo:

“Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’” (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).

Eis aí as características principais do jogo para Huizinga. O jogo exige livre consentimento, o desejo de participar do jogo deve ser autêntico. Forçar alguém a jogar é destruir para ela as regras do jogo e imprimir, a priori, que será um momento não divertido. Por isso, o jogo na sala de aula não pode ser obrigatório, ou valer nota, sob o pretexto de não destruir o mundo do jogo. “O jogo só acontece se quisermos, quando quisermos, e pelo tempo que quisermos. Nesse sentido o jogo é uma atividade livre. É, além do mais, uma atividade incerta” (CAILLOIS, 2017, p. 39).

Outro elemento definidor do ato de jogar é a delimitação dos limites, que podem ser bastante específicos, com regras mais ou menos rígidas. Nesse ponto, o jogo, ao contrário do que se possa pensar a princípio, é um fator ordenante, pois tem a capacidade de organizar o caos. Um jogo não existe sem regras e sem delimitações, que são sempre expostas e aceitas pelo jogador antes da partida começar.

“O jogo impõe uma ordem específica e absoluta pois cria ordem e é ordem (pois cria estabilidade e uma perfeição temporárias no caos da vida). Quebrar esta ordem “estraga” o lúdico e quebra a ilusão (de illudere). Ou seja, o jogo ajuda na aprendizagem da concentração, da objetividade do que tem um fim em si mesmo. Para Huizinga, o jogo também traz consigo um elemento ético pois põe à prova as qualidades do jogador: força, tenacidade, habilidade, coragem e sobretudo sua lealdade às regras e à ilusão criada. Nesse sentido, o jogo possui uma funcionalidade semelhante à do discurso pedagógico. Ambos se revelam impulsos na direção da verdade e da justiça pelo compartilhamento do conhecimento e compromisso pela vida” (COSTA; GIACOMONI; CUNHA; OLIVEIRA, 2020, p. 387-388).

O jogo não tem finalidade ou objetivo em si próprio, mas apenas pode ser projetado por outrem, de fora do jogo. O seu despropósito é o que lhe confere liberdade e plenitude de possibilidades, bem como o mistério quanto ao final, que é

o motivador lúdico. Roger Caillois argumenta que todo jogo precisa carregar aspectos de incerteza, de surpresa perante o próximo movimento, ou em relação ao seu final (2017, p. 39). O jogo exige a possibilidade do erro ou do descaminho. Um resultado conhecido antes do jogo seria completamente incompatível com a definição de jogo. Mas a incerteza não pode ser absoluta:

“Tudo o que é mistério ou simulacro por natureza está próximo do jogo: mas ainda é preciso que a parcela da ficção e do divertimento prepondere, isto é, que o mistério não seja reverenciado e que o simulacro não seja início ou sinal de metamorfose e de possessão” (CAILLOIS, 2017, p. 35).

Por fim, o jogo ocorre em outro espectro temporal, fora da vida real e do mundo cotidiano. Sua essência não é material, seu domínio está fora da realidade física. O tempo do jogo não é o tempo normal, mas uma suspensão temporal onde se passam os acontecimentos intrínsecos a ele. Dessa forma o jogo poderia ser visto como uma espécie de catarse, descarrego das tensões do dia a dia: “a fuga da realidade é uma necessidade humana que possibilita o alívio do ‘peso’ da vida, para que o indivíduo retorne a ela mais aliviado, mais calmo e apaziguado com suas dificuldades” (RETONDAR, 2013, p. 82).

A visualização do jogo como brincadeira, comportamento fora da realidade e possível válvula de escape das tensões cotidianas, podem levar a avaliar o jogo como irrelevante para a vida, ou para a construção de conhecimento. Numa perspectiva ultra pragmática, apenas o que é sério poderia ser útil e, portanto, digno de ser utilizado na sala de aula, por exemplo. Esse raciocínio é o que subjaz no desmerecimento do jogo como prática educativa efetiva.

“Analisando um pouco mais atentamente a antítese jogo-seriedade, verificamos que os dois termos não possuem valor idêntico: jogo é positivo, seriedade é negativo. O significado de ‘seriedade’ é definido de maneira exaustiva pela negação de jogo — seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de jogo de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2019, p. 55).

O jogo não necessariamente deixa de ser sério porque é divertido, ao passo que a seriedade objetiva desmonta completamente a ideia do jogo e anula em grande parte os seus potenciais cognitivos. O jogo proporciona a ideia do não-lugar, o “além da realidade”, que é o território da criação dos conceitos.

## 1.1 Breve definição de gamificação

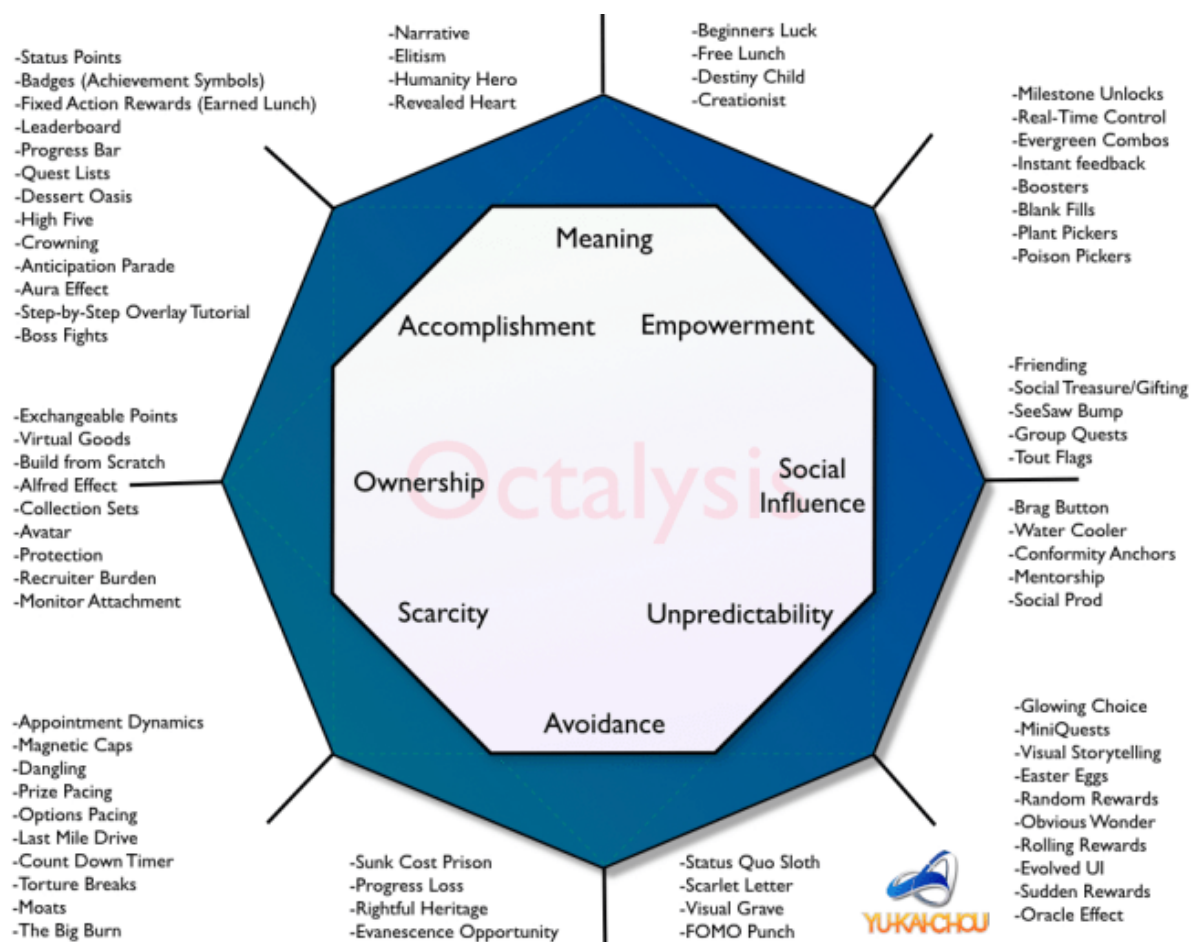
O método da gamificação não é exatamente novo. O termo *gamification* foi inicialmente utilizado em 2003, principalmente no *marketing*. Comumente é utilizado como forma de engajar usuários, ampliando a participação de funcionários em empresas ou criando atrativos para consumidores.

“O conceito gamification surgiu em 2003 e foi usado pela primeira vez por uma empresa inglesa chamada Conundra para explicar a mistura de entretenimento com experiência de compra. Consultando Kevin Werbach, professor da Universidade da Pensilvânia, Mastrocola (2013) explica que o termo gamificação refere-se à aprendizagem por meio de jogos. [...] podemos definir gamification como o uso de elementos dos games e técnicas de game design (como pontos, barra de progressão, níveis, troféus, fases, medalhas, quests, etc.) dentro de contextos que não são games” (MARTINS et al. 2016, p. 305).

A gamificação reúne elementos retirados dos jogos eletrônicos, tais como narrativa, sistemas de feedback, recompensas, conflitos, cooperatividade e competitividade, metas alcançáveis, regras claras, interatividade, dentre outros. Com o avanço da popularização dos smartphones e o aumento do mercado de jogos digitais, percebeu-se o potencial da gamificação em outras áreas, inclusive na educação. No entanto, a gamificação não pode ser reduzido para somente dar pontos, prêmios ou ranking, precisa estar envolvida com a criatividade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas para superar desafios através da cooperação ou competitividade, visando atingir resultados através do impulso à ação e criar soluções para problemas interpostos durante o processo do jogo.

O teórico do design de jogos e um dos mais referenciados estudiosos internacionais da gamificação, Yu-kai Chou, criou um gráfico dos diferentes aspectos envolvidos na gamificação que chamou de “*Octalysis Framework*” (CHOU, 2015, pos. 389). Nesse octógono de características da gamificação, Chou elencou os seguintes grandes grupos: Significado Épico e Chamado (*Epic Meaning & Calling*), Desenvolvimento e Realização (*Development & Accomplishment*), Empoderamento da Criatividade e *Feedback* (*Empowerment of Creativity & Feedback*), Propriedade e Posse (*Ownership & Possession*), Influência Social e Pertencimento (*Social Influence & Relatedness*), Escassez e Impaciência (*Scarcity & Impatience*),

Imprevisibilidade e Curiosidade (*Unpredictability & Curiosity*), Perda e Evasão (*Loss & Avoidance*). A seguir o gráfico elaborado por Chou<sup>1</sup>:



O método de aula gamificada deste trabalho terá foco especial em três características do *Octalysis Framework* de Yu-kai Chou, a saber: “Empoderamento da Criatividade e *Feedback*”, “Influência Social e Pertencimento” e “Imprevisibilidade e Curiosidade”. A primeira coloca o jogador-estudante num processo onde a criatividade é a peça fundamental para lidar com os desafios impostos pelo jogo e, pelo processo de resposta e retorno imediato a essa resposta, ele pode adequar sua trajetória para melhor resolver a problemática proposta. A segunda característica, influência social e pertencimento, lida com questões de envolvimento social, como influência sobre outras pessoas, companheirismo e competição. Por fim, na característica de “imprevisibilidade e curiosidade” o jogador-estudante é levado adiante por não saber o que vai acontecer a seguir, por tratar-se de descobertas ou improvisação, constrói um envolvimento com a aula.

<sup>1</sup> [Octalysis: Complete Gamification Framework - Yu-kai Chou](#), acessado em 05/06/2020.

A gamificação não está restrita aos jogos eletrônicos. O que motiva e inspira as pessoas à participação não é exatamente a utilização das plataformas virtuais dos games, mas uma gama de elementos motivadores presentes em diversas outras esferas da vida, especialmente inerentes à ludicidade. Conforme Marcelo Luís Fardo:

“a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons *games*.” (FARDO, 2013, p. 2)

Ou seja, a gamificação é aplicada em cenários possivelmente não virtuais e pode, inclusive, ser aplicada em qualquer contexto “*off-line*”. Desta forma, seria perfeitamente possível e aceitável aplicar uma na sala mais simples, com quadro branco, pincel atômico, papel e lápis e mesmo assim falar a linguagem dos games. A gamificação assim é uma metodologia, não uma ferramenta. Esta pesquisa almeja justamente isso: utilizar a gamificação através de um jogo de RPG, que faz uso de materiais muito simples: papel, lápis e alguns dados.

A utilização de elementos advindos dos jogos eletrônicos como forma de engajar pessoas pode ser uma forma de motivar os educandos a perseguir uma forma mais autônoma de aprendizado. Marcella Albaine Farias da Costa defende que “(...) os jogos oferecem novas possibilidades narrativas ao trazer o usuário para dentro da história como participante ativo” (2017, p. 30). Ou seja, através do lúdico é levado a criar suas próprias relações entre os conceitos históricos, fundamentado no aporte teórico prévio das aulas de história e do seu aprendizado em outras esferas da vida.

O objetivo da gamificação é trazer a realidade para o jogo, não tirar da realidade para jogar. Entendendo, portanto, gamificação como forma de participação do estudante na construção do conhecimento em sala de aula, a fim de que o lúdico dos elementos constitutivos dos games incentive a produção de saberes e conduza um aprimoramento da pesquisa, da análise das próprias narrativas históricas, também da pluralidade e da diferença. Elementos esses que podem colaborar com a aprendizagem em história, como interatividade, resolução de problemas, cooperação para superação de desafios, criação de objetivos, *feedbacks* constantes, suporte ao

erro com oportunidades para recomeçar, aprendizado com o erro, recompensa imediata e “upgrades”. Nada muito distante de métodos já utilizados por professores, como premiar alunos com estrelinha no caderno ou o constante aumento da dificuldade numa lista de exercícios. “A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games” (FARDO, 2013, p. 63, apud ZANONI, 2016, p. 40).

A relação entre gamificação e educação estabelecida no *e-book* organizado por Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista e Tarcísio Vanzin intitulado “Gamificação na Educação” presta contribuição inestimável ao campo, traçando um percurso do termo pelo design e pela educação. Para este trabalho interessam sobretudo os três primeiros capítulos. No primeiro, Raul Inácio Busarello, Vania Ribas Ulbricht e Luciane Maria Fadel definem o conceito; no segundo capítulo Juliana Bordinhão Diana, Ildo Francisco Golfetto, Maria José Baldessar e Fernando José Spanhol relacionam gamificação e teoria do *flow*, um estado de concentração causada pelo prazer da atividade, pois segundo os autores “sendo possível provocar nesses sujeitos um sentimento de satisfação e bem estar, a gamification torna-se uma ferramenta capaz de engajar funcionários e motivar alunos na realização de atividades” (GOLFETTO et al. In: FADEL et al. 2014, p. 40); no terceiro capítulo Lynn Rosalina Gama Alves, Marcelle Rose da Silva Minho e Marcelo Vera Cruz Diniz cercam o conceito gamificação no campo da educação, apontando suas possibilidades.

Marcelo Luís Fardo no artigo intitulado “A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem” discorre sobre o conceito e aplicabilidade prática da gamificação. Colocando-a como fenômeno recente, mas profícuo para a aprendizagem, considera que o conceito possui “capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos” (FARDO, 2013, p.2).

A gamificação não é algo explicitamente novo ou exatamente revolucionário no ensino de história, mas de uma atualização para a atualidade, no reinado da cultura digital, ainda que na gamificação não sejam necessários meios digitais para a sua aplicação. Para adaptar a complexidade atualizada dos games na educação, Cristiano Tonéis propõe uma nova categoria de jogo, através do pensar a gamificação como prática de proporcionar jogos epistemológicos: “por meio da

superação de *puzzles* contextualizados em uma narrativa. Assim o jogador produz hipóteses e na ação do jogo (e *feedbacks*) é capaz de avaliar essas hipóteses” (TONÉIS, 2017, *e-book kindle* posição 405).

Os games como forma de entretenimento são de grande abrangência e, portanto, são colaboradores na construção do conhecimento e na formação dos aspectos lúdicos.

No processo educacional gamificado o estudante toma posse do seu próprio caminho de aprendizado, traçando objetivos para dar conta dos obstáculos elaborados pelo professor como método de avanço no conhecimento. Assim, o professor não é mais fonte única do saber, mas torna-se mediador desse conhecimento a ser alcançado.

## **1.2 Gamificação e ludicidade no ensino de história**

Desde, pelo menos, a década de 1980, uma das principais preocupações dos professores de história é com tornar o aluno participante do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Formar um cidadão crítico, consciente do seu papel histórico ativo e atuante, como demonstram os textos produzidos no Caderno Cedes nº 10 – A prática de Ensino de História, uma das mais importantes produções do ensino de história no país.

O objetivo pedagógico do aluno participante da construção do saber histórico estava colocado como possibilidade desvinculada do sistema de ensino mecanicista e mnemônico da aula tradicional de história. Esse sistema, em parte, advinha do abismo entre a escola e a universidade. Sendo a universidade o local do saber teórico histórico perfeitamente acabado, portador do “discurso competente”, como chamou Conceição Cabrini (1986, p. 20), e a escola o local de transmissão apenas dos saberes produzidos na universidade. Não só produzia-se uma hierarquia de saberes, onde a universidade vigorava como superior, como também se formava um afastamento entre os saberes escolares e a vida do educando.

No final dos anos 1990 e início dos 2000 a abordagem utilizando novas linguagens no ensino de história tornaram-se mais comuns, percebendo as profícuas possibilidades pedagógicas de se trabalhar com diferentes recursos em sala de aula. Preocupados com a formulação do ensino de História que envolve a redefinição dos



conteúdos e dos métodos, os professores autores dos textos da coletânea realizada por Circe Bittencourt, “O saber histórico na sala de aula” em 1997, publicaram pesquisas didáticas pautadas pela necessidade da absorção das novas tecnologias da época. Assim, passaram a abundar análises sobre “cinema na aula de história”, música e história, uso de imagens nas aulas, ensinar história com jornais, revistas, rádio, museus e tudo o mais que fosse além dos velhos, mas sempre essenciais, giz e quadro-negro. Apenas alguns anos mais tarde, os jogos digitais foram incluídos nas linguagens possíveis para auxiliar no aprendizado de história. Hoje os jogos podem ser pensados não apenas como ferramenta pedagógica, mas como modelo didático, chegando à gamificação.

A gamificação no ensino de história tem o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem em história. O professor de história ocupa papel basal na construção dessa aprendizagem, porém, não como fonte de transmissão do conhecimento, mas como mediador entre o estudante, o conhecimento histórico e os meios didáticos. Para Lana Siman e Araci Coelho:

“a construção e apropriação do conhecimento pelos alunos no interior da sala de aula não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, entre esses existe a mediação dos conhecimentos prévios dos alunos e de conceitos históricos, assim como a ação mediada da professora, da linguagem, de signos e de ferramentas e artefatos culturais” (COELHO; SIMAN, 2015, p. 591).

Nesse sentido, a gamificação pode ser encarada como um modelo conectado com as referências dos alunos, que transmite familiaridade no processo de aprendizagem, conectado com as demandas do tempo presente e com as tecnologias atuais tão vivenciadas por eles, muitos nativos da era digital.

Ao mesmo tempo que concede liberdade ao docente para tratar do conhecimento histórico da forma que julgar mais adequada, de qualquer temporalidade, qualquer temática e qualquer abordagem, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa. Por certo a gamificação sozinha não é capaz de produzir uma aprendizagem significativa, mas pode servir de aparato didático essencial para alcançar esse objetivo, pois como escreve Seffner, a aprendizagem deve conter “alguma articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis” (In: GIACOMONI; PEREIRA, 2015, p. 36), algo que também facilite a aceitação dos educandos, faça parte do seu cotidiano e gere o interesse através do lúdico vivenciado por eles.

Como tema de pesquisa, ainda são poucas as realizadas no campo do Ensino de História. É uma área em formação que necessita ser ainda desbravada e melhor consolidada. Aponto como não exatamente específicos sobre a gamificação como estratégia didática, mas temas que tangenciam os trabalhos pioneiros da professora Lynn Alves que estuda jogos eletrônicos e o ensino de história, bem como sua parceria com Heyllon Teles sobre games e passado na pós modernidade; e o de Eucídio Pimenta Arruda, que lida com a utilização do jogo digital *Age of Empires II* como ferramenta de aprendizado histórico.

Gamificação é um conceito de aplicabilidade, não um jogo especificamente. Portanto, pode ser utilizado até mesmo com os materiais mais fundamentais de uma sala de aula, como caneta e lousa. Possibilita o aprendizado de história concomitante com a operação dos conceitos na aula através do jogar e potencializa ainda a unificação do encantamento da ludicidade com o rigor da pesquisa e do método em ensino de história.

A operacionalidade dos conceitos históricos se dá no campo de “fora do real”, no tempo do jogo, onde impera a inventividade, onde

“Se propõe pensar o jogo e o conceito, considerando o primeiro um meio estratégico para acessar o segundo, num processo de deslocamento do estudante atual da aula de história, regido pela inteligência, para um estado virtual, regido pela intuição. O acesso ao lugar, onde os conceitos ainda não estão formados, permite conceber a sala de aula com o jogo como um espaço de potencial criação. É nesse lugar de criação que os conceitos emergem e são formados, constituindo-se em elementos da representação.” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 88).

Nesse campo do estado virtual, pertence o “e se?”, “e se o Brasil fosse colonizado por outro país”, “e se Hitler não tivesse chegado à idade adulta?”. Ao contrário de serem questionamentos bobos ditos pelos estudantes, são catalisadores ricos em potência de imaginação e de investigação.

“O ‘e se’ (...) não afirma o erro histórico, mas permite novas possibilidades de interpretação da história e a brincadeira com o as aproximações e afastamentos da pesquisa histórica e a do relato histórico feito em jogos, filmes etc. O jogo possibilita a imersão no fato e a vivência da criação de hipóteses” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 88).

O jogo do “e se?” que também pode ser encontrado em jogos como os de RTS (*real-time strategy*), guerra ou RPG não afirma o erro histórico, mas permite novas possibilidades de interpretação da história e a brincadeira com as aproximações e afastamentos da pesquisa histórica e a do relato histórico feito em jogos, filmes etc. O jogo possibilita a imersão no fato e a vivência da criação de

hipóteses históricas lúdicas. “Mais importante que lamentar a falta de precisão é aprender a lançar novamente os dados, forçando-se a imaginar encadeamentos imprevistos e soluções ainda não atualizadas” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p.99).

O jogo ressignifica o passado? Adapta-o à sua realidade? Os estudantes reconstróem o passado da sua maneira, conforme a sua necessidade de compreensão e sua bagagem cultural. A possibilidade de escrever e reescrever a história a cada vez que o jogo recomeça. Desvirtuar a verdade histórica é menor perante a possibilidade de experimentação da própria duração do tempo histórico no microcosmos do jogo.

“Quando se aprende em História, afinal? Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensejar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação” (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 15-16).

O jogo não precisa necessariamente seguir a reconstrução histórica, talvez seria até melhor se não o fizesse. Pois se no jogo algo inesperado acontece, a história é reconstruída conceitualmente pelos jogadores-estudantes, eles podem “mudar a história”. Cria-se uma espécie de luta pela melhor representação de algo, tal como houvesse um espectro do “deveria ter sido assim” ou uma nova representação criada ao acaso do imprevisível do jogo. (PEREIRA; GIACOMONI, 2013).

O tempo do jogo não é o tempo comum e pode ser o tempo do aprendizado em história. Ideia presente no texto de abertura do livro organizado por Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni “Jogos e Ensino de História” escrito pela dupla. Contando com textos de Fernando Seffner sobre aprendizagem significativa construída através do ato de jogar, de Tânia Ramos Fortuna, Carla Beatriz Meinerz, Edson Antoni e Jocelito Zalla que descortinam as análises e possibilidades dos diferentes jogos como aprendizado, ferramentas e avaliação. Giacomoni conta ainda com outra contribuição expondo uma experiência de uso de jogos em sala de aula de história que é um verdadeiro roteiro para o professor, de grande importância na constituição desta pesquisa ora conduzida.

Marcella Albaine Farias da Costa em seu livro “Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula” explora a possibilidade de recursos digitais, especialmente jogos eletrônicos, como ferramenta auxiliar para o aprendizado

histórico, em que a autora defende a aula de história como um “espaço de interação e experimentação, como um lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado” (p. 24). Para a autora, os jogos trazem o aprendente para dentro da história como participante ativo e oferece novas possibilidades narrativas (p. 30). Costa discute as possibilidades da gamificação e partilha sua experiência de aplicação desse conceito numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental e os resultados obtidos.

Através de um game específico, Dayse Marinho Martins, João Batista Bottentuit Junior, A. A. Marques e N. M. Silva discorrem brevemente sobre os avanços dos aportes metodológicos e ferramentais envolvendo jogos e ludicidade dentro dos campos da Educação e do Ensino de História no artigo “A gamificação no Ensino de História: o jogo ‘*Legend of Zelda*’ na abordagem sobre o medievalismo”. Defendem que a importância do jogo e da gamificação na educação não se resume a ser ferramenta para chamar a atenção do discente, mas como fundamento para a aprendizagem histórica:

“O jogo surge como forma de alcance de habilidades inerentes ao trabalho em História. A partir dele, o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, bem como atentar às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta” (MARTINS et al. 2016, p. 310)

### 1.3 Dissertações do ProfHistória sobre jogos

Um território fértil para pesquisas sobre jogos, games e ensino de história têm sido as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Avaliei como produtivo partir em busca dos trabalhos que tratam sobre a utilização de jogos no ensino de história e realizar um breve compêndio. Para tanto, pesquisei as dissertações disponíveis no banco do programa<sup>2</sup>, local onde há dissertações aprovadas em todo o território nacional. O procedimento utilizado foi selecionar a categoria “livre” e inserir a palavra “jogo” no campo de busca do sistema. A busca resultou em vinte e dois resultados, porém ocorreram alguns equívocos: um link estava corrompido, um arquivo estava incompleto, com a ausência quase completa da dissertação, e dois resultados não continham referências a jogos no corpo do

---

<sup>2</sup> [Lista das dissertações dos alunos do ProfHistória](#), acessado em 09/05/2020.

texto. Restando, portanto, dezoito dissertações correspondentes à busca, que foram analisadas.

Procurei algumas informações específicas na pesquisa, a saber, principalmente: se o produto pedagógico (dimensão propositiva) da dissertação é um jogo; se o jogo foi utilizado na aula de história e se os resultados do jogo foram observados e analisados na dissertação; qual o tipo e plataforma do jogo; se quem faz o jogo é somente o professor ou se há a colaboração dos alunos.

Inicialmente, não era intenção dar especial atenção ao conteúdo trabalhado no jogo e base das aulas analisadas nas dissertações, mas é interessante que o assunto que mais se repete como tema dos jogos é a história local do município onde se insere a escola. Niterói, Mesquita, Rio de Janeiro (Campo de Santana) e Duque de Caxias, todos municípios fluminenses, além do município de Rolândia, no Paraná, foram as cidades que foram o foco de estudo das dissertações analisadas. O principal uso de jogo para tratar da história local desses municípios foram os jogos de memória ou os jogos que deveriam relacionar duas fotografias do mesmo local em tempos históricos diferentes, passado e presente.

Algumas referências têm repetições em muitas dissertações. Jörn Rüsen e Circe Bittencourt são os autores mais citados quando se trata de aprendizado em história. Johan Huizinga, com a obra "*Homo Ludens*", e os autores Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni com o livro "Jogos e Ensino de História" marcam presença em praticamente todas as dissertações para fundamentar o uso de jogos no ensino de história, despontando, provavelmente, como algumas das obras paradigmáticas dos estudos da área. Gilles Brougère com a obra "Jogo e Educação" também é bastante citado. Os estudos de Lynn Alves são os mais citados quando se trata do assunto de jogos digitais e ensino de história, especialmente nos textos em parceria com Hellyom Viana Telles.

Das vinte e três dissertações verificadas, vinte e uma delas optaram por um jogo como dimensão propositiva do trabalho. As outras duas não entraram na contagem porque fazem ou uma avaliação de jogos e ensino de história (Artur Duarte Peixoto) ou um levantamento dos trabalhos sobre jogos na área (Lucas Araújo Ramalho).

Os jogos mais comuns escolhidos como produto das aulas são os de *quiz* (2), os de memória (3), os de cartas (4), os de tabuleiro (5), os de RPG (4) e 2 jogos eletrônicos. Os de cartas comumente são no estilo Perfil™ da *Grow*.

Apenas onze dissertações conseguiram aplicar os jogos na sala de aula e analisar os aspectos resultantes do aprendizado em história. Poucos possuem um estudo aprofundado dos resultados, explicitando erros e acertos, apontando caminhos que poderiam ser seguidos a partir dessa aplicação. Muitos jogos são sugeridos em cartilhas pedagógicas como opção de aula para professores. Os maiores motivos para a não aplicação é a escassez de tempo hábil disponível no programa de mestrado para desenvolver a dissertação, planejar as aulas, desenvolver os jogos e aplicá-los nas aulas. Os estudos posteriores dos resultados acabam por ser restritos ou colocados na esfera das possibilidades futuras.

Quanto à construção do jogo, quatorze dissertações apresentam o jogo inteiramente desenvolvido pelo professor. Em seis trabalhos houve a participação dos discentes na construção do jogo, pelo menos parcialmente. Geralmente essa participação se dá na estruturação física das disposições e formatos das cartas e do tabuleiro, ou na coletânea de imagens da atualidade para os jogos de memória e comparação. A participação do aluno na escolha do assunto, na construção das regras e modos de jogar é incomum. Uma dissertação utiliza um jogo pronto, com acréscimo do roteiro da história de RPG criado pelo professor. E as outras duas não utilizam jogos, mas fazem análises sobre jogos no campo ou de jogos eletrônicos no aprendizado histórico.

Adileide Maciel da Cruz (2020) realizou uma visita ao povoado indígena dos Laklãnõ-Xokleng com os alunos e solicitou a eles que produzissem jogos sobre a cultura dos nativos.

Ronaldo Sant'Ana (2020) trabalha a história de Duque de Caxias-RJ, utilizando um jogo de perguntas e respostas, com a opção de “pagar uma prenda” num estilo que lembra bastante o antigo programa “Passa ou Repassa” da grade do canal SBT de televisão.

Usando como base o jogo War, da empresa Grow, Fernando Nascimento Rocha do Amaral (2020) adaptou um jogo de tabuleiro estratégico sobre o mapa da Europa para tratar em aula sobre a Segunda Guerra Mundial.

Carlos Diego Tiné Silva Pereira (2020) traz um jogo em que mapas coloniais do Brasil e da América do Sul foram transformados em quebra-cabeças e, a partir de moldes circulares sobre as iluminuras dos mapas, os estudantes possam vincular informações históricas contidas em cartões de correlação.

Cleverson José Catore da Silva (2020) demonstra um protótipo de jogo digital onde o protagonista interage pelo cenário do game para encontrar questionamentos sobre a história do comunismo que o levará às próximas fases. O trabalho apresenta o roteiro escrito do jogo.

Em um jogo onde os estudantes-jogadores deverão percorrer um tabuleiro e sacar cartas com motivações e cartas de *quiz* para avançar, Diogenes Antônio Moreira Júnior (2020) envolve diversos conteúdos históricos.

Fabio Lima (2019) elabora com seus alunos um conjunto de cartas de patrimônio da cidade de Mesquita-RJ, seguindo categorias para criar um jogo da memória que interponha paisagens do passado com paisagens do presente. Modelo parecido que havia realizado Renato Ferreira (2018) sobre o município de Rolândia-PR. Assim como também Lenna Solévernin (2018) realizou atividade sobre a região de Campo de Santana no Rio de Janeiro. Bruno da Cunha (2016) já havia utilizado técnica parecida para tratar também da localidade da sua escola em Niterói-RJ.

Apesar de não falar sobre jogos na sua dissertação, mas da história das mulheres em livros didáticos, Sara Felizardo (2018) desenvolveu um jogo como dimensão propositiva, onde os estudantes precisam associar uma carta com a imagem e nome de uma mulher importante na história com a carta certa que contenha as características e a história dessa mesma mulher.

Através de um complexo jogo de cartas, Hugo de Araújo (2018) tratou sobre a construção do conceito de Estado-nação com os alunos do Ensino Fundamental. O jogo possui diversos tipos de cartas (missão, perfil, foto, pistas) para recolher, em grupo, aquelas cartas que melhor representam os objetivos sorteados seguindo as referências visuais propostas pelas demais cartas.

Em um jogo de tabuleiro desenvolvido por Bruno Barros da Silva (2018), os estudantes precisam percorrer os mesmos caminhos traçados pelo personagem real Mahommah Gardo Baquaqua, africano do Benin que foi raptado, escravizado, fugiu, viajou pela América e publicou um livro autobiográfico na metade do século XIX. Objetivo é percorrer os locais pelos quais passou Baquaqua, adquirir produtos e acumular riquezas para alcançar a vitória.

No jogo “À Luta Camaradas”, Mateus Bernardes (2017) desenvolve uma série de regras complexas num jogo de tabuleiro moderno onde o objetivo é os jogadores

jogarem “contra o tabuleiro” para que a Greve Geral de 1917 tenha sucesso e para que os jogadores empatizem com os grevistas.

Tatiane Ritter (2016) montou um tabuleiro gigante na sala de aula, onde os alunos faziam as vezes de peças ou peões que se movem pela trilha conforme os resultados no dado e as respostas para as perguntas sobre a história agrária do Brasil, principalmente no período colonial.

Os jogos de RPG (*Role Playing Game*) são os mais numerosos depois dos jogos de cartas/memória. Como dissertações, temos a de Valéria Moreira (2018), que utilizou uma obra literária sobre um episódio da Guerra do Paraguai para criar um enredo jogável pelos estudantes. Juliana Freitas (2017) utilizou o RPG para tratar do medievo ibérico e André Luís Corrêa (2017) para estudar o Brasil colonial com alunos do Ensino Fundamental. Carlos Costa (2017) desenvolveu um modelo de enredo para interpretar personagens de RPG durante os períodos de governo dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart. Todos os jogos de RPG possuem modelos de personagem, representando arquétipos ou personagens típicos dos períodos abordados, bem como uma sugestão de encenação e de “aventura”. No entanto, nenhuma das dissertações reservou espaço para a aplicação desses jogos e para a narração das ações das personagens-estudantes e como se deu o desfecho ou resultados.

Elton Zanoni (2016) faz um levantamento de aplicativos úteis para a criação de jogos de perguntas e respostas e como dimensão propositiva disponibiliza um quiz virtual sobre a história política recente do país para alunos do 3º ano do Ensino Médio, para tratar de história do tempo presente e gamificação.

“Os Revoltosos”<sup>3</sup> foi o jogo eletrônico para o sistema *Android* criado por Lucas Lopes (2016) e uma equipe de programadores e designers para retratar a vida dos marinheiros negros durante o período próximo aos eventos ocorridos na Revolta da Chibata ou Revolta dos Marinheiros. Também compara e problematiza a relação entre os hoje chamados “jogos educativos” e os “jogos comerciais”.

Os jogos eletrônicos *Assassin's Creed Unity*, da empresa *Ubisoft*, e “Tríade”<sup>4</sup>, jogo brasileiro desenvolvido pela UNEB, são comparados e analisados por Artur Peixoto (2016). Ambos jogos se passam durante os eventos da Revolução Francesa, mas enquanto o primeiro é o típico “jogo comercial”, produzido por uma

---

<sup>3</sup> Disponível ainda em [Jogo "Os Revoltosos" e a Revolta da Chibata](#), acessado em 17/09/2020.

<sup>4</sup> Disponível em [Tríade](#), acessado em 17/09/2020.



das maiores indústrias de games do mundo, o segundo tem preocupações, sobretudo pedagógicas na sua concepção. A dissertação trata das aproximações e dos afastamentos destes dois jogos em relação aos objetivos e ao tratamento dado ao período histórico compartilhado.

Lucas Ramalho (2019) faz um levantamento de jogos digitais e a produção do campo do ensino de história sobre o assunto de jogos digitais. Analisa especialmente três artigos, um de Fabrício Silva, outro de Lynn Alves e por fim o de Auricléia Pereira com Leonardo Lira Sousa. Este trabalho apresenta-se importante como um estudo da arte para quem deseja adentrar no assunto.

O presente trabalho busca conectar-se com o campo de estudos do Ensino de História, aprofundando quando possível e expandindo as possibilidades de experiências da aula de história. Para tanto, insere-se na prática de usos de jogos de tabuleiro e de RPG, que são os mais comumente utilizados nas aulas de história dentro das dissertações analisadas. Partilha também do interesse da participação dos estudantes na construção ou complementação dos jogos propostos, fatores que podem incentivar o engajamento e o sentimento de pertencimento.

No entanto, nos jogos que serão aqui lançados não pretendem colocar o professor como condutor dos jogos, mas apenas como orientador dos processos de ensino-aprendizagem prévios e posteriores dos jogos. Desta forma, nos jogos que desenvolvem-se neste trabalho o professor pode ser apenas um jogador em acréscimo aos demais, ou sequer necessita estar inserido no jogo, que pode transcorrer sem a sua presença. Penso que essa característica colabora para a descentralização das decisões do jogo, que possibilita maior liberdade criativa e amplificadas variabilidades de aprendizagens com o diverso.

## Capítulo 2 - Mitos de Origem e Construção dos Jogos

Ao perceber os mitos como inerentes a culturas e civilizações, o mítico colabora para criar narrativas que perpassam o tempo, lançando projeções até os dias atuais. O mito, em certo sentido, evade as fronteiras temporais contíguas, pois não pode ser determinado em certa locação cronológica. A narrativa mítica é sempre rediviva a fim de explicar, orientar e envolver no domínio do mistério. O mito não pode ser relegado ao passado, pois ele se renova a cada vez que é solicitado e modifica-se conforme se modifica o imaginário de quem o convocou. Assim como também por vezes a história, ele pode querer dizer mais sobre a atualidade de quem narra o mito, do que sobre um tempo longo onde supostamente o mito se deu.

Através do jogo e do mito amalgamados é possível transpor o mundo meramente físico, segundo Huizinga são ambos transformação ou imaginação do mundo exterior (2019, p. 6), navegar num mar referencial onde confluem os fundamentos constitutivos de uma civilização com a maleabilidade dos conceitos, admitindo o desenvolvimento de sentimentos de pertença e estranhamento conjuntamente.

“Evocar sentimentos e sensações acessíveis aos estudantes pelo simbólico pode tornar possível a compreensão de alguns elementos de uma época para o qual, muitas vezes, o aluno não tem qualquer referência (...). E como isso é tornado possível? Pela humanidade onipresente no tempo histórico: o ser humano” (SILVEIRA, 2021, p. 96).

Os mitos de origem guardam semelhanças com a atualidade no ponto em que convergem para criar narrativas que explicam a constituição dos indivíduos e a formação simbólica do coletivo ao qual partilha a existência.

Possibilitar o entendimento das diferenças culturais, e até religiosas, não hierarquizadas, é de vital importância na atualidade, principalmente se percebermos que atos de intolerância religiosa contra religiões de matriz africana ainda permanecem presentes, como demonstram algumas notícias relativamente recentes dentro do estado do Rio Grande do Sul<sup>5</sup>. Estes atos carregam parte do preconceito presente no racismo estrutural que demoniza religiões de matriz africana, em grande parte pelo desconhecimento das suas práticas e das suas crenças. Outra forma de

---

<sup>5</sup> Para citar poucos exemplos: [Defensoria Pública instaura expediente administrativo para apurar situação envolvendo intolerância religiosa - Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul](#) e [Ritual de matriz africana em igreja católica provoca polêmica entre líderes religiosos | GZH](#), páginas acessadas em 05/06/2020.

preconceito é o menosprezo pelos modos de vida indígenas e suas crenças, com frequência, e equivocadamente, ditas simplórias, não civilizadas. Demonstrar e “vivenciar”, enquanto joga, os orixás, os espíritos e as divindades de povos tão afastados no tempo e no espaço tem o potencial de aproximar percepções, visto que o outro, o diferente, transforma-se em equivalente de possibilidades.

“Vivemos num mundo no qual as culturas e os sujeitos históricos enfrentam questões multiétnicas, por isso o ensino-aprendizagem da diversidade histórico-religiosa pode contribuir para a compreensão da alteridade nos espaços educativos, a fim de embasar uma convivência sociocultural democrática, ancorada no reconhecimento e no respeito das diferentes expressões de fé existentes na sociedade” (NASCIMENTO, 2019, p. 202-203).

A intencionalidade do projeto é contribuir para a criação de um ambiente antirracista, que deixe de enxergar a cultura europeia como superior, ou mais especificamente, a mitologia europeia ou cristã como modelo comparativo padronizado, lente sob as quais todas as outras religiosidades e narrativas míticas seriam comparadas e avaliadas. “A idéia de superioridade racial constituinte da identidade racial branca, não é um traço de essência, é uma construção histórica e social, por isso, pode ser desconstruída” (CARDOSO, 2010, p.623). A escola, como um dos locais sociais onde se manifesta os preconceitos de raça pode e deve exercer função importante para superação destes mesmo preconceitos.

“É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

A questão torna-se ainda mais premente quando leva-se em consideração o local onde será aplicada a pesquisa, como já mencionado, numa região com histórico de colonização alemã e que carrega uma carga de identificação germânica. Problematizar essa suposta identidade é salutar para o processo de aprendizagem, já que o papel da história na escola não pode ser apenas considerar elementos do passado que reforcem uma imagem de identidade desejada por certos setores sociais ou governamentais, mas também ensinar pela diferença, que também é plena de aprendizado histórico, assim “a identidade torna-se algo fluido, na medida em que o estudante não é levado a, necessariamente, identificar-se definitivamente

com este ou aquele modo de vida, mas que pode aprender com a experiência dos outros” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p.93).

Enfim, uma aula-jogo, ou antes o estudo da tentativa desse método, carrega em si também a finalidade essencial da educação pela diferença, com o respeito à diversidade, à pluralidade de formas e origens, uma educação antirracista, que valoriza o convívio igualitário, seja através da colaboração mútua ou da competição pareada, “ombro a ombro”, dentro do aspecto lúdico do jogar.

“O ensino de História é lugar de estranhamento, da narrativa do estranhamento e, assim, não pode ser reduzido a nenhum mero utilitarismo, no sentido de se tornar o lugar de identidade por excelência, que reclama uma necessidade sempre renovada de identificar a realidade do estudante com a história ensinada.” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p.91).

O papel da História da sala de aula de criar uma memória coletiva, que representa a identidade do povo tem três perigos principais: projetar em outra cultura valores que julgamos necessários, retirar a novidade da História gerada pelo estranhamento em prol da identificação do passado com a realidade do estudante, a generalização que comparar o passado ao presente retira a singularidade do não conhecido que é o que pode ser aprendido com a História. “O que há de mais notável na prática de narrar a história é justamente apresentar às novas gerações um mundo que convive com uma série de modos de vida, experiências e formas de resolver problemas diversos.” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p.93).

## **2.1 A construção dos jogos**

Antes de tudo, os jogos aqui desenvolvidos têm a pretensão de atender a lei 11645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicas e privadas, onde consta:

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

A ideia original sempre foi que o jogo fosse construído junto com os alunos e não apenas dado e explicado pelo professor. Construir não apenas as relações de

tolerância através das percepções das diferenças através do jogo, mas também construir coletivamente os próprios fundamentos sobre os quais serão presumivelmente construídas essas relações. Ao mesmo tempo, a preocupação é com a aplicação do jogo em outras sala de aula de história, para ser assim testado e compartilhado com outros professores e diferentes estudantes. Esse foi, e em grande parte ainda é, um enorme desafio de desenvolvimento do jogo pensado e produzido. Então ele precisa ser incompleto e generalista o suficiente para ser elaborado em conjunto com os estudantes, porém também precisa ser específico e reproduzível o suficiente para ser utilizado em outros contextos.

Todo o processo de construção coletiva do jogo na sala de aula passa por diferentes etapas. Estas etapas estão intimamente ligadas à aula de história e com a noção de diferença: conhecimento e identificação da temática: as cosmogonias referenciadas no jogo que são tematizadas na aula de história; produção e/ou seleção do material que será utilizado no jogo; formação das equipes e dos objetivos gerais das equipes durante e após a produção dos materiais.

Os rumos criativos de produção dos jogos passou por diferentes entraves ao longo do tempo, desde o rascunho de intencionalidade até a configuração presente que consta nesta sequência. Inicialmente a ideia era reunir as narrativas mitológicas de três povos diferentes: Iorubá, Guarani e Grego. O jogo seria algo como a reunião de diferentes heróis e divindades dos panteões das três civilizações, onde eles se reuniriam e disputariam o favor dos fiéis, armando alianças e travando rivalidades. Incluir a mitologia cristã ou substituir pelos gregos também foi cogitado como possibilidade. A modalidade de jogo, a princípio seria um RPG, em que os estudantes criariam personagens que constariam ou seriam inspirados nas diferentes mitologias e o professor seria o Mestre / Narrador do jogo.

Essa ideia foi descartada conforme ia desenvolvendo as regras dela, pois percebi aos poucos que ao invés de ser um jogo que poderia combater atitudes racistas, o jogo poderia ajudar a cristalizá-las. Amalgamar arbitrariamente os mitos de diferentes tradições, com particularidades tamanhas, não favoreceria minhas intenções pedagógicas. Sobretudo ao relacionar com a mitologia grega, que ocupa posto paradigmático no que concerne à estruturação mítica em tantos estudos ao longo dos séculos. Reforçar essa comparação, seria colocar, ainda que não de forma planejada, a cultura europeia clássica como modelo padrão perante as culturas africanas e ameríndia, e o quanto estas poderiam competir com aquela.

Outro protótipo que figurou em desenvolvimento foi um jogo de cartas que reunisse três diferentes cosmogonias, descrições da criação do Universo, dos humanos e de todas as coisas. Seriam inclusas no jogo novamente três narrativas míticas: Iorubá, Guarani e Cristã. No entanto, o problema do protótipo anterior não se resolveria por completo. As cartas seriam montadas em *decks* separados, mas ainda seriam relacionados, porque o objetivo do jogo seria encontrar as cartas comuns disponíveis no monte ao centro da mesa antes que os oponentes representantes de outra cosmogonia completassem a sua Criação antes. Novamente não haveria a observação das peculiaridades existentes e a problematização da Criação cristã como mito de origem que almeja a padronização não ficaria clara na intencionalidade pedagógica do jogo.

Posteriores projeções de jogos também foram descartadas, por diferentes motivos: exigência excessiva da proatividade dos jogadores, complexidade das regras, tempo demandado para a produção em espaço digital e dificuldade de obter os materiais necessários em locais normais de aprendizagem são alguns dos exemplos, lembrando que os jogos têm como um dos objetivos serem jogados em outros ambientes por outras pessoas nas aulas de história ou não.

Terminei por manter relativamente as estruturas lúdicas em termos de regras dos dois primeiros modelos de jogos pensados, porém cada jogo conteria apenas uma narrativa mítica de um povo unicamente, com o propósito de respeitar as especificidades de cada cosmologia. O intuito final é o de edificar aprendizagens o mais próximo possível de um ponto de vista a partir dos africanos e afro-brasileiros e ameríndios. Rejeitar o ponto de vista europeu como possibilidade o tanto puder ser alcançado, pois mesmo palavras tais quais “colocar-se como outrem” ou “por-se no lugar de” já poderiam denotar resquícios eurocentrados, pois indicariam, em tese, um movimento de aproximar-se como se fosse, mas não completamente indígena ou africano.

Obviamente não existe jogo perfeito. E os atos do jogo praticados pelos jogadores com frequência escapam completamente dos anseios imaginados por quem realizou o *design* do mesmo. Possivelmente, mesmo após tantos cuidados e modelagens diferentes de jogos, os que estão a seguir presentes podem conter preceitos que ainda não atingiram plenamente uma abordagem antirracista. Ou talvez podem não funcionar como deveriam sempre. Entretanto, o movimento em direção a aprendizagens lúdicas aliadas a um posicionamento inclusivo, acolhedor

das diferenças ficará permanentemente no horizonte, tanto de quem elaborou, quanto de quem for jogar.

O perspectivismo ameríndio, argumentado por Eduardo Viveiros de Castro, é um dos mais fortes elementos da singularidade dos seus mitos de origem, em que o sujeito seria a forma do universal e a natureza ou o objeto a forma do particular (2018, p.4). “O que é um mito? – Se você perguntasse a um índio americano, é muito provável que ele respondesse: é uma história do tempo em que os homens e os animais ainda não se distinguem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 9). Visando atender às concepções específicas da cosmogonia Guarani de unicidade espiritual latente, o jogo desenvolvido reúne produções imagéticas que relacionam-se de formas diferentes ao texto onírico e poético da “A Canção da Criação”.

O jogo “Memória dos Ancestrais” que envolve os mitos de origem lorubá é um RPG (*Role Playing Game*, ou Jogo de Interpretação de Papéis em tradução mais utilizada). RPG é um jogo criado em 1974 pela dupla estadunidense Gary Gygax e Dave Arneson com o nome de D&D<sup>6</sup> (abreviatura de *Dungeons and Dragons*, algo como Masmorras e Dragões em português). Inicialmente projetado para ser um complemento de um jogo de tabuleiro, ao longo das décadas tornou-se mais interpretativo e teatral, pois o jogador deve interpretar um personagem e reagir como se fosse este personagem aos desafios e fatos ocorridos durante o jogo, que são narrados por outro jogador, chamado de Mestre, Narrador ou Mediador. Tudo isso dentro de regras e cenários pré-determinados. O sucesso dos jogos de RPG de mesa, com papel e dados, deu origem a um segmento bastante importante de *games* que lida com progressão de personagem e histórias complexas, nomeado RPG eletrônico.

Para jogar RPG tradicionalmente são necessários papel, lápis, alguns dados, um compêndio de regras e jogadores dispostos. Atualmente existe incontável número de livros de regras e cenários prontos onde podem ser baseadas as aventuras de RPG, bem distantes do D&D, precursor e mais famoso RPG do mundo.

O jogo de RPG elaborado como dimensão propositiva das aulas sobre os mitos lorubá é livremente inspirado num jogo chamado Fiasco, para fins pedagógicos e não comerciais. Fiasco se insere nos chamados jogos de RPG

---

<sup>6</sup> <https://dnd.wizards.com>, acessado em 05/06/2020.

narrativistas<sup>7</sup>, que são modelos de jogos que têm algumas características em comum que os diferem dos jogos de RPG tradicionais, como o D&D: predomínio da narrativa sobre os demais aspectos, como a estratégia ou o sucesso, liberdade de ação em contraposição a movimentos pré-determinados, foco na resolução de problemas humanos, como dilemas e valores.

A aplicabilidade dos jogos em tempo hábil para a escrita deste texto esbarrou em diversas dificuldades, algumas de ordem pessoal, outras de ordem profissional. No período de escrita desta dissertação, que envolveu o planejamento dos jogos, transferi de escola sede por duas vezes, o que dificultou a interação com os estudantes. Porém, certamente a maior dificuldade, não só para mim, mas para uma miríade de pessoas, foi a incidência da pandemia de coronavírus que atingiu o mundo a partir do final de 2019, sendo a causa de tantas tragédias e vidas ceifadas, agravadas pelo descaso e pelos discursos na contramão das recomendações científicas. O isolamento social exigido para a contenção da doença teve e terá efeitos devastadores em diversas áreas da vida humana, mas que com certeza são aceitáveis perto da condição trágica que acometeu milhões de pessoas ao redor do mundo que não tiveram a chance de continuar nesta existência.

As aulas remotas e as regras de distanciamento social controlado impactaram a educação de forma preponderante. O contato mitigado e as relações dos afetos, tão necessários à boa aula e, porque não, ao bom jogo, tiveram que ser parcialmente relegados. Por essas e outras condições desfavoráveis, não houve a possibilidade da aplicação prática dos jogos em sala de aula durante o período disponível para a elaboração deste texto. O que, por certo, impossibilitou esta pesquisa de atingir plenamente as suas potencialidades. Fica, no entanto, o desejo de testagem tão logo quanto seja possível.

Apesar disso, os jogos foram avaliados por outros observadores, não apenas pelo desenvolvedor. Também foram testados, ainda que tenham sido por indivíduos outros que não os estudantes de história dos Ensino Fundamental e Médio. Por enquanto.

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre RPG narrativista, são sugeridas as contribuições de Ron Edwards: <http://www.indie-rpgs.com/articles/3>, acessado em 21/12/2021.



## 2.2 As sequências didáticas

Diante das impossibilidades da aplicabilidade da dimensão propositiva desta pesquisa, segui o caminho de elaborar duas sequências didáticas, destinadas a orientar o professor-pesquisador no trabalho de tratar dos assuntos requeridos.

O primeiro passo da pesquisa em sala de aula será com um processo de sondagem sobre games, com o objetivo de descobrir o que os alunos jogam, como, quando e quanto tempo jogam, se aprendem enquanto jogam e se pensam que é possível aprender jogando e um questionamento prévio sobre identificação étnico-cultural:

### Questionário de Sondagem:

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_

1. Você já jogou algum jogo de tabuleiro? Se sim, quais?
  2. Você acha que é possível aprender jogando? Por quê?
  3. É possível aprender história jogando? Se sim, exemplifique.
  4. Você nasceu na região do Vale dos Sinos? Se não, onde você nasceu?
  5. Quais desses povos você acha que tem mais influência sobre o seu comportamento e forma de pensar?
- ( ) Europeu ( ) Africano ( ) Indígena ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Como última etapa da sequência didática, após jogar o jogo, se procederá a análise das respostas desta sondagem realizada com os estudantes, indagando mudanças ou transformações no modo de pensar deles acerca da relação entre aprendizado e jogos. Retomar ideias da sondagem, comparar as respostas e refletir sobre mudanças de percepção e aprendizagens.

Ambas sequências didáticas a seguir seguem uma estrutura pré-determinada de quatro aulas cada, sendo que, em média, cada aula conta com duas horas de duração, ou dois períodos. No final das contas, seriam cerca de quatro semanas de aula sobre cada tema. A primeira aula é reservada à apresentação do conteúdo para a turma, a saber, os mitos de origem dos povos selecionados, Guarani ou Iorubá. Na segunda aula, procederá a completude do jogo, que encontra-se inacabado e necessita a participação dos estudantes para que seja terminado e possa haver

jogo. Pode ser neste planejamento de aula ou no próximo que estarão as explicações sobre o jogo, as regras e os exemplos de jogabilidade. A terceira aula é reservada para o jogo. Por fim, na quarta aula, haverá a execução da avaliação, das aprendizagens e do processo didático, é o momento para o debate sobre o jogo, sobre os mitos de origem e sobre a construção de uma sala de aula e de uma sociedade mais afeita ao convívio democrático. As discussões teóricas e metodológicas estão entrelaçadas com as matérias conforme aparecem. Esses apontamentos são prolíficos se compartilhados com os estudantes durante as aulas e trocas de ideias, portanto, achei mais adequado manter a estrutura como está.

A partir daqui os caminhos se bifurcam e as sequências são paralelas, mas não conflitantes. O Capítulo 3 trata dos orixás e dos mitos de origem Iorubá. O Capítulo 4 trata da criação do mundo e das palavras formosas segundo o mito de origem Guarani.

### Capítulo 3 - Planejamento de Aulas: Cosmologia Iorubá

Duas obras principais servem de fundamento narrativo para as aulas e para o jogo planejado: o livro “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, e a história em quadrinhos “Conto dos Orixás” de Hugo Canuto.

A primeira é uma obra de coletânea e traduções realizada pelo pesquisador paulista, onde são narradas histórias sobre os orixás, colhidas em diferentes fontes de várias localidades. Reginaldo Prandi é sociólogo e professor da USP (Universidade de São Paulo), suas fontes de pesquisa foram predominantemente as fontes já escritas, seja na América, ou na África. No livro “Mitologia dos Orixás”, narra exatas 301 passagens míticas, separadas no livro de acordo com o protagonismo do orixá em cada passagem. Os locais de onde foram coletadas essas narrativas são Brasil (126 contos), Cuba (69 contos) e regiões da África (106 contos). As principais fontes escritas brasileiras contidas no livro são das obras de Pierre Verger, Roger Bastide, René Ribeiro, Nina Rodrigues, Artur Ramos, Agenor Miranda Rocha, Júlio Braga e Mestre Didi, que produziram material escrito apresentando passagens míticas envolvendo orixás ou que registraram fontes orais, como a dos *odus*.

Os segmentos de cada capítulo mítico da narrativa oral dos orixás, que servem para os ritos divinatórios da religiosidade Iorubá, são chamados de *odus*. O orixá das adivinhações Orunmilá (ou Ifá), intermediado por Exu, é quem possui originalmente a prerrogativa da interpretação dos búzios jogados para reconhecer nos *odus* o modo de resolver ou de orientar quem vem até ele para sanar um problema que se apresenta.

“Para os Iorubás antigos, nada é novidade, tudo o que acontece já teria acontecido antes. Para identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular. Os mitos dessa tradição oral estão organizados em dezesseis capítulos, cada um subdividido em dezesseis partes, tudo paciente e meticulosamente decorado, já que a escrita não fazia parte, até bem pouco tempo atrás, da cultura dos povos de língua Iorubá” (PRANDI, 2000, *ebook kindle* posição 331-340).

Assim, na religiosidade dos Iorubá, os fatos do passado sempre se repetem. As coisas pelas quais passam as pessoas agora, já foram antes também vividas.

Portanto, basta encontrar qual *odu* correto para resolver o que ocorre no presente. Essa vasta e importantíssima tradição oral é uma das bases documentais do conhecimento sobre os mitos dos orixás.

A segunda obra de base usada para a criação do jogo e para o planejamento das aulas da sequência didática é a *graphic novel* “Contos dos Orixás” roteirizada e desenhada pelo soteropolitano Hugo Canuto, ilustrador e quadrinista premiado por esta obra. Em 2021 recebeu o Troféu Ângelo Agostini, mais antiga premiação sobre quadrinhos do país, onde venceu na categoria “Melhor Lançamento” de 2019<sup>8</sup>. Em 2020 foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti na categoria História em Quadrinhos<sup>9</sup>. Além das premiações, a obra tem recebido reconhecimento acadêmico, com citações e artigos científicos e teses universitárias, elogios de comunidades de religiões de matriz africana e usos em sala de aula, conforme elencado no blog oficial do autor<sup>10</sup>.

Hugo Canuto concebeu sua obra com base em referências pessoais, acadêmicas, convivência e consulta a sacerdotes de religiões de matriz africana. As referências escritas à tradição lorubá se fazem presentes em diversos momentos ao longo da história em quadrinhos, seja pelo local imagético onde se passam os acontecimentos, seja através do vocabulário linguístico lorubá, que conta com um glossário ao final. As construções estéticas são uma mescla entre representações das *comics* estadunidenses, em especial do artista Jack Kirby, que desenhou gibis da *Marvel* durante muitos anos, e representações artísticas fiéis ou inspiradas na cultura lorubá. A intenção do autor foi a de preservar os *ilás* dos orixás, isto é, a forma física assumida pelo orixá no plano terreno, sua voz, suas formas, vestuários, comportamentos etc. Portanto, ao mesmo tempo que ocorre uma identificação rápida com os desenhos de super-heróis clássicos dos quadrinhos, com suas formas robustas, circulares, ações retumbantes e pirotécnicas, também transparece as referências da arte africana, já que os orixás da narrativa carregam suas armas, símbolos, cores e prestam-lhes as saudações.

“O enredo da história narrada nos quadrinhos começa pela origem do mundo e se desenrola num contexto de conflitos entre orixás e as forças contrárias à Criação e à humanidade, chamados de *ajogun*. Segundo o

---

<sup>8</sup> Disponível em [36.º Prêmio Angelo Agostini – Wikipédia, a enciclopédia livre](#), acessado em 03/12/2021.

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/premio-jabuti-2020-hqs-finalistas>, acessado em 03/12/2021.

<sup>10</sup> <https://hugocanuto.com/artes>, acessado em 02/12/2021.

autor, a ambientação onde transcorre a história é “um tempo em que a magia, a Natureza e a civilização dançavam juntas no ciclo da existência. Os Contos dos Orixás situam-se nesse tempo. Nessa África mítica. Este projeto buscou respeitar as tradições, ao mesmo tempo em que, de uma maneira artística e poética, reconta as histórias para a linguagem dos quadrinhos” (CANUTO, 2019, p. 118).

Quanto ao conteúdo, as duas obras guardam algumas diferenças, mas que são complementares na confecção do jogo e na elaboração do planejamento de aula. A obra de Prandi tem a característica de ser uma coletânea de mitos lorubá. São contos curtos, a maioria com uma ou duas páginas de conteúdo. Portanto, não contém um enredo único e linear, mas apanhados de mitos de diversas origens, apenas catalogadas pela participação do orixá protagonista. Por exemplo, o mito de criação do mundo está no capítulo sobre Obatalá (Oxalá), já que é este orixá o principal personagem envolvido, apesar de haver outras divindades, como Exu, Odudua, Nanã, Olodumare e outros.

Já a HQ (história em quadrinhos) de Hugo Canuto inicia narrando a criação do universo, de como Olorum, a divindade primeva, partiu a cabaça da existência e dela fluiu o axé, a energia que permeia tudo com a capacidade de moldar em vidas e formas. “Dos espaços infinitos foi moldado o *Orum*, enquanto que tudo o que mora no tempo é o *Ayé*” (CANUTO, 2019, p. 6). Entre as duas realidades, alguns seres, forças da natureza, surgiram e desceram ao plano terreno, criando as coisas que existem, tornando-se reis, rainhas, heróis e heroínas. São eles os orixás. Após a Criação de todas as montanhas, matas e riachos, de criar plantas e animais e, por fim, esculpir os seres humanos, os orixás ensinaram à humanidade as habilidades necessárias à vida. Mas em pouco tempo, as pessoas se corromperam, por sede de poder. Vieram as guerras, a fome, a destruição e a matança pelas mãos dos *ajogun*, os inimigos da humanidade. E mesmo depois do dilúvio enviado por Iemanjá, causado pelas suas lágrimas derramadas ao ver seus filhos, os espíritos cruéis sobreviveram. É aí que começa o enredo de “O Conto dos Orixás” de Hugo Canuto, pois são esses seres malignos que passam a assediar novamente os reinos humanos. Após um dos seus ataques, um grupo de pessoas vai até Xangô, rei de Oyó, orixá do trovão, do fogo e da justiça. Este convoca seus aliados, Exu, Oyá, Ogum e outros para enfrentar os inimigos do povo.

O enredo da HQ é relativamente simples, mas rapidamente resume a cosmogonia lorubá e dá a entender o que são os orixás e como se comportam. Ao longo das páginas apresenta várias das divindades, mostrando suas forças e formas

de agir. Pela simplicidade, aliada ao recurso visual, os quadrinhos de “Conto dos Orixás” são um excelente recurso pedagógico para fundamentar estéticamente e materialmente as aulas que tem como objetivo completar e jogar o jogo sobre a mitologia lorubá.

O planejamento está amparado em habilidades constantes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>11</sup> e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>12</sup>. As notações das habilidades da BNCC estão demarcadas pelas iniciais EM para Ensino Médio. O jogo criado sobre a cosmogonia lorubá foi pensado para ser jogado por alunos do Ensino Médio, pois o jogo envolve alguma complexidade e proatividade durante o seu transcorrer.

Por fim, está acrescido em cada plano de aula uma sessão intitulada “gamificação”, que explicita como a aula pode tornar-se gamificada, quais elementos fazem parte e como podem ser aproveitados na construção do jogo.

### **3.1 Mitologia lorubá (Aula 1 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Objetivos: Conhecer os mitos de origem lorubá, os orixás e a religiosidade afro-brasileira. Problematizar preconceitos relacionados às imagens dos orixás em outros contextos religiosos e culturais.

---

<sup>11</sup> [Base Nacional Comum Curricular](#), acesso em 03/12/2021.

<sup>12</sup> [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — Inep](#), acessado em 03/12/2021.

Recursos e materiais. Projetor multimídia, lousa, trechos do livro “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, *graphic novel* “Contos dos Orixás” de Hugo Canuto, curta “*Oya: Rise of the Orisha*”<sup>13</sup> (2014), dirigido por Nosa Igbiniedion, trechos do filme “Besouro”<sup>14</sup> (2009), dirigido por João Daniel Tikhomiroff.

Metodologia: Compartilhar recursos de mídia sobre cultura africana de forma a conhecer alguns dos orixás de origem lorubá e comparar com narrativas de super-heróis, advindos dos *comics* norte-americanos, das histórias em quadrinhos. Buscar com isso uma série de aproximações, afastamentos, identificações e estranhamentos. Pois “o ensino de História é lugar de estranhamento, da narrativa do estranhamento” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p.91), estranhar o passado que não se conhece ainda. É comum ouvir na sala de aula um “eu não sei, eu não estava vivo”. Esta piada guarda uma forma de estranhamento e uma potencialidade de aprender com o que é estranho e o não vivido, de definir-se pela diferença, desde que ela não seja hierarquizadora.

Desenvolvimento: Como etapa inicial, será exibido o curta audiovisual “*Oya: Rise of the Orisha*”, filmagem nigeriana produzida através do apoio de colaboradores por financiamento coletivo. A filmagem está disponível nos canais de audiovisual do diretor, Nosa Igbiniedion, como *Youtube*<sup>15</sup> e *Vimeo*<sup>16</sup>, contendo legendas em português. No filme, os orixás são apresentados como humanos portadores de poderes especiais, numa estética que emula a dos filmes de super-herói. A linguagem dinâmica pode ser atrativa ao público adolescente e o curta é permeado pela cultura iorubá ancestral e pela cultura nigeriana atual.

O enredo do curta começa com a protagonista realizando uma oração para Oyá, a orixá dos ventos e das tempestades, para que lhe ajude a encontrar e salvar uma menina desaparecida. Oyá atende o pedido e se manifesta no corpo da moça que realizou as súplicas. Assim, parte em direção ao local onde está a menina aprisionada e encontra lá pessoas dispostas a realizar um sacrifício para abrir um portal de espíritos que irão iniciar um novo tempo na terra.

---

<sup>13</sup> [Oya rise of the Orixas - African superhero movie on Vimeo](#), acessado em 02/12/2021.

<sup>14</sup> Trailer do filme disponível em <https://globofilmes.globo.com/video/besouro>, acessado em 02/12/2021.

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com>

<sup>16</sup> <https://vimeo.com>

Após, serão exibidos trechos do filme brasileiro “Besouro”, filme de 2009, dirigido por João Daniel Tikhomiroff, cujo enredo gira em torno da vida do capoeirista Besouro Mangangá, numa adaptação fantástica em que o protagonista recebe poderes e habilidades extraordinárias dos orixás. Em determinado momento da película, Besouro enfrenta Exu, sem prestar-lhe o devido respeito. É quando o capoeirista procura orientação dos ancestrais e é visitado por diversos orixás que lhe concedem dons e poderes, até receber um amuleto que põe o seu “corpo fechado”. Dotado agora de habilidades sobrenaturais, Besouro passa a sabotar os planos dos opressores da comunidade negra da qual faz parte e fazer justiça com as próprias mãos.

A seguir será apresentada à turma a história em quadrinhos “Conto dos Orixás” de Hugo Canuto. Com apenas um exemplar passando pelas mãos dos estudantes na sala, a ideia é receber as impressões dos discentes sobre a série, com algumas questões motivadoras:

1. Onde se passam os acontecimentos?
2. Quem são as protagonistas?
3. Onde vocês já viram personagens parecidas com essas?

O *site* oficial do quadrinista Hugo Canuto conta com imagens em alta resolução de diversos orixás. Essas imagens podem ser exibidas em um telão através de um equipamento de projeção de imagens, ou pode ser acessado por computadores e *smartphones*. Quase todos os desenhos dos orixás presentes no *site* oficial dos “Contos dos Orixás” apresentam uma mescla entre a estética de filmes, quadrinhos de super-herói, como os da *Marvel*, e elementos culturais africanos. Releitura visual tão comum em mitos e lendas de povos pertencentes ao hemisfério norte, mas rara quando se refere a personagens míticos africanos e ameríndios, por exemplo. Essas imagens serão projetadas aos discentes e a seguir algumas questões e atividades serão colocadas a eles:

1. Como vocês imaginariam esses orixás se eles fossem super-heróis? Quais poderes e personalidades teriam?
2. Faça um grupo de até quatro pessoas. Cada um escolhe um orixá e cria um “super grupo”. O que eles protegem? E contra o que eles lutam? Também



devem criar um símbolo gráfico que represente esse grupo.

3. Escrevam um relatório com a imagem para entregar.

Comparar orixás com super-heróis comerciais não tem a intenção de criar uma hierarquia de valor seja em que base for. Mas de narrar as possibilidades extremamente ricas de ampliar a forma como enxergamos essas divindades e de como enxergamos super-heróis. Se avaliarmos o cinema como uma forma de arte bastante abrangente em números e alcance, parece válido demonstrar que a cultura africana tem tanto potencial quanto qualquer outra cultura para ser adaptada para diversas mídias. No entanto, isso não tem sido adequadamente realizado até hoje, devido a estruturas europeias dominantes que subjazem à indústria de divulgação das artes. Apesar da existência de personagens negros ou de origem africana nas telas e nas histórias de super-heróis, elas nem de longe são a maioria ou são realizadas de forma equiparada, mas antes a personagem negra é frequentemente a exceção, marcando a sua existência entre personagens majoritariamente brancos, que são os astros principais do produto.

Os próprios super-heróis são releituras de deuses e semideuses de cultos antigos. Hoje ocupam papéis de figuras idealizadas, com altos valores morais que servem de modelo e comportamento, assim como pode ter sido o caso de heróis da antiguidade, ancestrais, divindades e mesmo santos, me parece adequado que orixás possam ser também, eles mesmos, super-heróis africanos, portadores e divulgadores de uma cultura por tanto tempo colocada de lado, inferiorizada por motivações etnocêntricas e racistas. Se *Thor*, Hércules e Diana (Mulher Maravilha) podem ser astros em seus mundos ficcionais, por que não Xangô, Oxum, Exu e Iemanjá? Percebemos que essa equiparação pode soar apressada e imprecisa, afinal, os supracitados heróis e divindades advindos de mitologias europeias não são mais, via de regra, cultuados, enquanto que os orixás fazem parte da cultura lorubá, pertencem ao conjunto de conhecimentos históricos essenciais à humanidade, assim como são divindades vivas, que tem seus cultos institucionalizados e praticados por centenas de milhares de pessoas no Brasil e no mundo. Porém num contexto tão parco em representatividade como é o da cultura pop, onde heróis negros são a exceção e nunca a naturalização, ainda faz-se necessário democratizar as imagens que jovens negros possuem para se espelhar para o futuro.

Entretanto, essa visão não é consensual e a representação de orixás na cultura pop suscitou debates, tanto sobre a série nigeriana, quanto sobre os quadrinhos, devido ao temor da dessacralização das entidades de matriz africana, que teriam suas representações deslocadas da religiosidade. É preciso, portanto, separar a representação artística dos orixás destas produções da representação religiosa dos orixás, que são entidades vivas dentro das religiões afro-brasileiras. O problema não seria a representação de divulgação em si, mas a banalização dos aspectos sagrados, que devem ser mantidos intactos e preservados de maiores estereotipificações. Robéria Nádia Araújo Nascimento apoia a utilização deste tipo de recurso desde que ocorra a intermediação do professor:

“A junção do lúdico com informações históricas pode viabilizar experiências positivas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobilizadoras da superação dos preconceitos em torno das crenças afro-brasileiras. Defendemos a premissa de que o público infanto-juvenil tende a ser cativado pelas sagas de super-heróis e suas aventuras, que podem traduzir saberes importantes, sob uma mediação pedagógica intercultural” (NASCIMENTO, 2019, p. 203).

Esta é uma discussão que deve ser levada para a sala de aula, a fim de, tanto ouvir o que pensam os discentes, quanto esclarecer as diferenças entre as abordagens (a artística e a religiosa) sobre a cultura lorubá representada. Em outra oportunidade pode render aulas mais aprofundadas sobre religiosidade e cultura lorubá e afro-brasileira, ou um estudo interdisciplinar conduzido em paralelo com outras disciplinas afins dentro do currículo escolar, como Literatura, Arte, Ensino Religioso e outras. Esse debate será retomado próximo ao encerramento da sequência didática, após a finalização do jogo e quando as intenções suscitadas por essa atividade estiverem melhor desenvolvidas nas aulas.

Gamificação: A atividade da aula propõe aos discentes que imaginem um grupo de heróis com poderes sobrenaturais inspirados nos poderes dos orixás. Em termos gamificados é uma tarefa coletiva em que o grupo deverá pensar em diferentes combinações e convergir variadas influências para elaborar uma síntese de referências. Ao se pensar num desafio para o suposto grupo (“contra o que eles lutam”), unindo forças e juntando ideias, os estudantes estarão trabalhando mais especificamente um setor do diagrama de Chou: Empoderamento da Criatividade e *Feedback*.

Colaboração para superação de desafios, interatividade, resolução de problemas e criação de objetivos são pilares da gamificação tanto quanto são da educação. A gamificação não é, portanto, estranha à educação, mas por isso pode ser complementar e uma maneira de chegar às mesmas metas. O que importará para tornar esta aula gamificada poderá ser uma ação simples de dividir a aula em etapas, que seriam algo como as fases de um jogo. Essas etapas são pouco a pouco superadas pelos estudantes, até o ápice onde eles teriam que enfrentar o “chefão” final, que seria a entrega do relatório.

Com poucos ajustes é executável a gamificação das aulas usando métodos já conhecidos pelos educadores. Nesse ponto, a gamificação não chega à sala de aula como algo exatamente inovador e transformador das práticas docentes, mas como método de aproximação da sala de aula com o estudante que, via de regra, consome *games* no seu dia a dia.

### **3.2 Completando o Jogo: Mito de origem Iorubá (Aula 2 - 2 horas)**

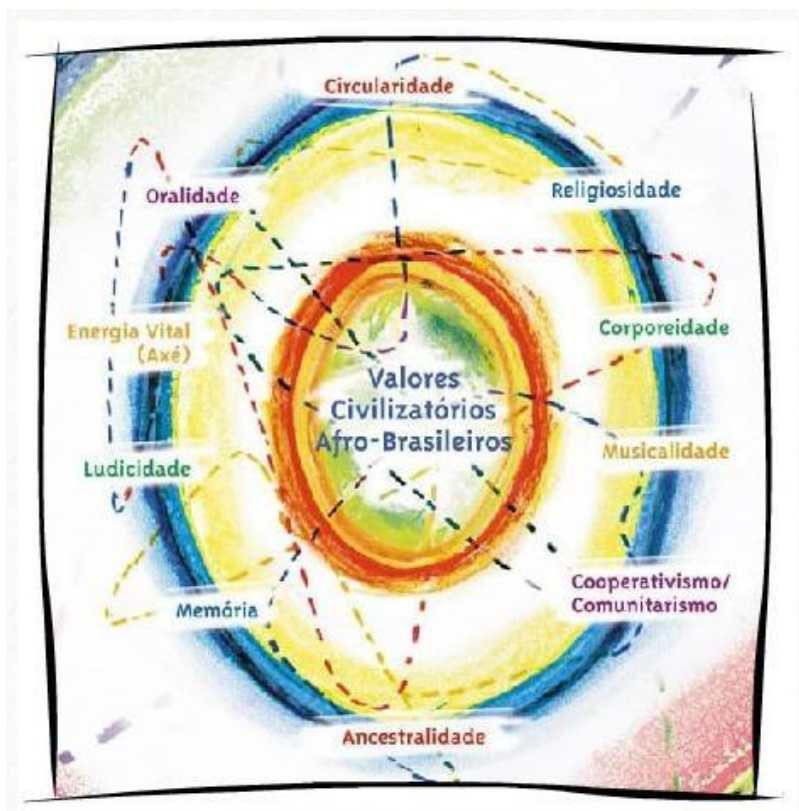
Habilidade principal: (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Objetivos: Reunir toda a informação sobre mitos de origem para confluir no preenchimento dos elementos do jogo dispostos na tabela. Problematizar as diferenças culturais, produzindo identificação e estranhamentos. Completar a tabela de jogo em conjunto na sala de aula, tornando o jogo uma construção coletiva e única do grupo na aula de história. Oportunizar momento para a preparação do jogo seguindo a tabela própria a ser completada na aula.

Recursos e materiais: Todos os materiais anteriormente disponibilizados para os estudantes para revisão dos objetos do conhecimento. Nesta aula em específico será utilizado lousa, lápis, papel, dados comuns de seis lados e a tabela de preparação do jogo.

Metodologia: Explicar a dinâmica do jogo aos alunos e convidá-los a fazer parte da elaboração do mesmo, pois ele está inacabado. Construir o jogo junto com os estudantes que todos nós iremos jogar torna-se um símbolo de reciprocidade intelectual e estreitamento dos laços comunitários entre a turma participante do jogo. Essa prática traz autonomia criativa e “a combinação entre emoção criadora e capacidade representativa que preside o processo de elaboração de um conceito não é apenas um prodígio da abstração analítica, mas o envolvimento na trama inventiva do jogo” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 97).







Este processo de construção se pautará pela utilização dos valores civilizatórios afro-brasileiros nas categorias de opções de relações do jogo. São eles: energia vital (axé), oralidade, ludicidade, memória, ancestralidade, comunitarismo, musicalidade, corporeidade, circularidade e religiosidade. Os valores civilizatórios afro-brasileiros aqui representados encontram-se na obra de Azoilda Loretto da Trindade (2013, p.131-138). Estes valores estão dispostos de forma mais didática no seguinte diagrama<sup>17</sup>:



<sup>17</sup> Disponível em [Biblioteca da Capoeira: Valores civilizatórios afro brasileiros](#), acessado em 07/12/2021.

Desenvolvimento: Inicialmente é apresentado à turma a tabela de disposição das informações necessárias à montagem da mesa de jogo. Nela estão enunciadas as categorias de escolhas que deverão ser feitas durante o jogo. Abaixo está a forma sugerida de como a tabela deve ser apresentada aos estudantes:

<b>Tabela de Preparação do Jogo</b>					
<b>Dado</b>	 <b>Domínio</b>	<b>Dado</b>	 <b>Relação</b>	<b>Dado</b>	 <b>Local</b>
	Força da Natureza		De ludicidade		Poderoso reino africano
	Trabalho com materiais e criatividade		Através do Axé (energia vital)		Fazenda em algum lugar da América
	Aparência física		Pela circularidade		No meio da selva
	Vida e Morte		Com musicalidade		Em alto mar
	Valores civilizacionais		Em comunitarismo		Mundos dos Ancestrais
	Defeitos ou vícios		Outro (escolher no diagrama)		Grande cidade multicultural
<b>Dado</b>	 <b>Necessidade</b>	<b>Dado</b>	 <b>Comportamento</b>	<b>Dado</b>	 <b>Tesouro</b>
					Uma arma
					O apoio de alguém
					Oferendas
					O Santuário

					O presente dado por alguém especial
					Fonte de poder

Esse quadro pode ser apresentado exatamente dessa forma, mesmo que não exista muita explicação ainda sobre o que está escrito nas linhas e colunas já preenchidas. O importante é o grupo de estudantes saber que existe um jogo a ser jogado, mas ele está incompleto e cabe-lhes a tarefa de ajudá-lo a terminá-lo para que eles mesmos possam jogar. O espanto e o esforço para a decifração podem ser úteis como incentivos à criatividade independente. A incompletude e a função atribuída do término tem o potencial de gerar um sentimento de pertencimento ao conteúdo e engajar os estudantes na atividade.

No entanto, também é possível que o professor apenas escreva no quadro o que se pede nas colunas vazias, “Necessidade” e “Comportamento”, e peça sugestões à sala, proporcionando uma chuva de ideias. Resta então realizar a filtragem para apenas seis itens em cada um dos requisitos, limitando ao número de opções possíveis no dado comum, que será muito importante no jogo, como se verá adiante.

O objetivo da atividade é que os estudantes identifiquem as características solicitadas nas colunas vazias dentro dos materiais já disponibilizados para a turma, seja na aula anterior, seja nesta mesma aula. É possível aos discentes e futuros jogadores que utilizem seus conhecimentos prévios sobre religiosidades de matriz africana, desde que ocorra o cuidado da separação entre o sagrado religioso e o lúdico da sala de aula. Deve haver um cuidado da parte do professor para intermediar estas escolhas, que não podem reforçar preconceitos ou tornar-se desrespeitoso, pois apesar de se tratar de um tema histórico legítimo, passível de estudo em sala de aula, ainda é altamente vinculado com expressões culturais vívidas e representativas de toda uma etnia. A mediação do professor de história é sempre indispensável.

Os estudantes então, em posse dos materiais escritos e audiovisuais já tratados, escolherão seis elementos em cada característica, de preferência aqueles que possibilitem maiores opções interpretativas durante o transcorrer do jogo. Mais

uma vez, o papel do professor é essencial, pois os estudantes, imaginamos, ainda não conhecem o jogo de todo.

O livro “Mitologia dos Orixás” é muito útil nesta etapa, pois seu texto estudado em sala de aula permite que seja possível aos discentes escolherem um orixá específico dentro do rol disponível e retirar deste trecho textual as informações solicitadas e necessárias ao jogo posteriormente. Assim, poderão fundamentar melhor as suas criações futuras.

É plenamente possível modificar todas as estruturas já prontas na tabela. Por exemplo, a turma ou o professor percebeu que alguns itens não são adequados aos seus critérios, podem querer modificar uma linha ou outra, ou todas de determinada coluna, quer deixar a tabela inteira em branco para que a turma complete como achar melhor. Quem sabe, quer mudar o nome de alguma característica, o jogo é completamente customizável e ajustável a diferentes realidades. O que se tem aqui são apenas sugestões e possibilidades que foram limitadamente testadas com algum sucesso, mas não são normas para serem seguidas à risca. No jogo o que importa é a diversão, na aula de história importa o aprendizado e na coletividade o que importa é a tolerância com o divergente.

Gamificação: a atividade da aula é pesquisar e identificar dentro dos materiais de referência as informações requisitadas para o preenchimento da Tabela de Preparação do Jogo, que será terminada dentro da coletividade através de uma chuva de ideias. Dois elementos de gamificação do clássico diagrama de Chou estão envolvidos nesta tarefa, que são *Significado Épico e Chamado*, porque os estudantes estão participando coletivamente do jogo que será jogado por todos ou pelo menos que será conhecido por todos na sala de aula. O outro elemento da gamificação é o *Empoderamento da Criatividade e Feedback*, pois suas ideias serão postas para aprovação ou não pelos colegas e professor, em que as melhores ideias, mais criativas e melhor aceitas irão figurar entre as escolhidas para o jogo. A recompensa dispendida é a própria oportunidade de ter a ideia escolhida e assim figurar como autor ou autora da ideia exemplar que compôs melhor o jogo para a diversão de todos.

### 3.3 Jogo “Memória dos Ancestrais”

Este jogo é um RPG (Role Playing Game), isto é, um jogo em que os jogadores interpretam personagens partindo de informações criadas e estabelecidas antes do jogo iniciar. Portanto, exigirá que os jogadores que participarem queiram realizar uma espécie de jogo teatral de improviso. Para preparar os jogadores, talvez seja proveitoso apresentá-los a este conceito, mostrando a eles alguns exemplos, seja de jogos de RPG, em que talvez alguns já tenham visto alguma mesa em *streaming* ou mesmo em séries de TV ou desenhos animados. Outra opção é rapidamente expor alguma peça teatral onde os participantes improvisam todas as cenas durante o espetáculo<sup>18</sup>. A ideia é apenas mostrar aos jogadores o que os espera e ao que o jogo se propõe.

O jogo projetado inspira-se livremente no RPG narrativista Fiasco<sup>19</sup> para fins educacionais. Geralmente os jogos de RPG se mobilizam ao redor de um jogador especial na mesa, que é chamado de Mestre, Narrador ou outros nomes. Entretanto, os chamados RPGs narrativistas geralmente não exigem a necessidade de um jogador ocupar este papel, pois funciona sem um “mestre do jogo”. Todos os jogadores envolvidos têm potenciais criadores de iguais proporções, todas as disputas narrativas que possam ocorrer durante o jogo precisam ser resolvidas através de acordos e conversas. Não há hierarquizações entre os jogadores e o poder de decisão sobre a história coletiva criada durante o jogo é muito mais dinâmico e democrático. O RPG Fiasco tem uma proposta bem mais adulta e humorística, que não se seguirá neste jogo. Apenas as estruturas gerais de Fiasco são interessantes para este caso de elaboração das regras do jogo.

A temática do enredo do jogo tem inspiração em todas as obras já anunciadas na sequência didática, que são o livro “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, a história em quadrinhos “Contos dos Orixás” de Hugo Canuto, o curta audiovisual “Oya: Rise of the Orisha” (2014), dirigido por Nosa Igbinedion, e o filme “Besouro” (2009), dirigido por João Daniel Tikhomiroff. Além destas influências, o jogo se pauta também e profundamente na obra de Neil Gaiman, Deuses Americanos. Neste romance os velhos deuses das religiões tradicionais e os chamados novos deuses,

---

<sup>18</sup> Um grupo conhecido de vídeos de improviso são os Barbixas: [Barbixas - YouTube](#), acessado em 09/12/2021.

<sup>19</sup> Disponível na versão original em <https://bullypulpitgames.com/games/fiasco>, e na versão nacional em <https://retropunk.com.br/editora/roleplaying/fiasco>, acessados em 05/06/2020.



artefatos tecnológicos e meios de comunicação, disputam adoradores para manter ou retomar seu poder de influenciar as pessoas. A premissa principal do romance, que conta com uma série audiovisual de mesmo nome<sup>20</sup>, é a de que aspectos das divindades europeias e africanas vieram junto com os imigrantes e escravizados, já que estes faziam os seus cultos nas Américas, então é como se os deuses europeus e africanos estivessem no continente americano tentando sobreviver junto às divindades nativas e os cultos modernos relacionados a uma tecnocracia. No contexto do livro, os deuses só existem se existir alguém que os cultue em algum dos seus aspectos. Então quando um deus é esquecido, ele morre. E quanto mais cultuadores existirem, mais poder aquela divindade tem. Seus poderes vêm do quanto eles são lembrados.

No jogo os orixás serão de algum modo transpostos da África para a América durante o jogo, criando no novo continente laços que envolvam lembranças e esquecimentos entre aqueles que vieram e aqueles que surgiram. O objetivo do jogo é, portanto, manter a memória da ancestralidade africana viva no mundo atual ou num mundo outro, ou em outra época, ou em outro local que o jogo for proporcionar e onde a mente dos jogadores imaginar.

Cada jogador interpretará uma divindade, espírito, entidade ou herói. O jogo se inicia em qualquer época da história, pode ser durante o auge do poder das cidades africanas que construíram império, pode ser nos momentos de rapto dos nativos africanos para ser levados até a América, pode ser no momento de vida e revolta dos descendentes de africanos que resistiam à escravização, pode ser nos dias atuais onde muitas pessoas tentam manter vivas as suas raízes e reavivar a cultura dos seus ancestrais.

O período histórico que será o palco do jogo é algo aberto e a ser acordado entre os jogadores. Não é necessário, inclusive, que se respeite linhas cronológicas, em que o tempo avança do mais antigo até o mais recente na história. Como o jogo se dá em quatro turnos através de cenas para interpretação, é permitido que inicie no ano 2022, por exemplo, para no próximo turno ocorrer uma cena um ano ou mil anos antes do mesmo personagem, já que é possível, em tese, que se trate de alguém imortal. Avanços e retornos temporais são até recomendados, pois podem

---

<sup>20</sup> Disponível em

[https://www.primevideo.com/detail/0G0W6BJZ788WKCTROOHJ2ZGC1T/ref=atv\\_sr\\_def\\_c\\_unkc\\_1\\_1\\_1?qid=1644452472&pageTypeldSource=ASIN&pageTypeld=B0722ZDP99&sr=1-1&language=pt\\_br](https://www.primevideo.com/detail/0G0W6BJZ788WKCTROOHJ2ZGC1T/ref=atv_sr_def_c_unkc_1_1_1?qid=1644452472&pageTypeldSource=ASIN&pageTypeld=B0722ZDP99&sr=1-1&language=pt_br), acessado em 09/02/2022. A série conta com a presença de orixás na sua terceira temporada.

se tratar de momentos de rememoração. Pode ser que algo já esquecido possa surgir na memória apenas no final do jogo. As possibilidades de brincar com o tempo são muitas.

Para decidir qual personagem cada jogador irá interpretar, quais são as motivações, posses, atos e relações desta personagem e como isso tudo está ligado aos demais jogadores, será preciso rolar dados e acompanhar na Tabela de Preparação do Jogo (exposta no tópico anterior). Entre cada jogador deverá haver dois elementos constitutivos da tabela de preparação, que irão formar os vínculos entre os dois personagens ao lado. Esta tabela conta com várias informações sobre uma gama relativamente vasta de possibilidades para estabelecer as informações iniciais do jogo. Nela temos os seguintes elementos:

□ **Domínio:** é o aspecto que o personagem do jogador irá representar, é a fonte do seu poder ou o que ele defende. É esta coluna que define o poder do personagem, sobre o que ele age e que demonstra a sua divindade. De alguma forma esse domínio é o vínculo entre duas personagens, caso seja esta a escolha dos jogadores. Na tabela esse aspecto é subdividido em:

1. Força da Natureza: o trovão que tonitrua, o vento que fustiga, o fogo que transforma a matéria, as águas do rio que fazem a vida fluir. Tudo o que é da Natureza faz parte do mundo dos orixás. Representá-las e viver a partir destas forças é o que define a divinização do ser.
2. Trabalho com materiais e criatividade: o uso de metais, madeira, pedras, tecidos e outros materiais naturais para criar beleza, armas ou proteção é o que define a existência desta personagem. A inventividade do artesanato e das transformações da matéria é o que define esta personagem.
3. Aparência física: a beleza dos corpos ou a feiúra, que podem ser também representados na saúde e na doença, na força física, no amor carnal. Tudo que é humano é também divino, pois o que é divino pode ter sido humano. O que é do corpo é o que define este personagem e traduz a sua presença no mundo.
4. Vida e Morte: a criação dos seres, a manutenção da existência, os processos de cura físicos e espirituais, as guerras, o ciclo de nascimento e ocaso são os mistérios que definem a personagem que possui este domínio. Suas forças e sua energia vêm das profundezas das leis que regem o Universo.

5. Valores civilizacionais: a justiça, a agricultura, as cidades, o poder dos reis e rainhas, os ciclos econômicos, as organizações sociais e políticas, enfim tudo aquilo que traduz o que é civilizado é o que define o personagem com este domínio.
6. Vícios e defeitos: a humanidade não é perfeita, assim também não são os ancestrais, que podem lutar entre si. A vingança, a violência, a trapaça e a volúpia podem ser representativos dos personagens que se vinculam a este domínio.



**Relação**: é o envolvimento entre as personagens, aquilo que as liga de forma geral. Neste jogo todas as relações se pautam pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, aqueles contidos em artigo de Azoilda Loretto da Trindade e que são a base do projeto “A Cor da Cultura”<sup>21</sup>. As relações no jogo estão subdivididas da seguintes forma:

1. De ludicidade: “A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida” (TRINDADE, 2013, p.136). Se considerarmos a concepção de Huizinga de que é “no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2019, prefácio) tendemos a demarcar como jogo e como lúdica praticamente qualquer atividade humana. A ludicidade especificamente aqui é vista como aquele aspecto divertido que dá valor à vida. Uma relação de ludicidade dentro do jogo pode refletir, por exemplo, a participação de ambos os personagens em atividades lúdicas específicas, como uma roda de capoeira. Ou pode haver algum aspecto de jogo ou disputa entre as personagens que precisa ser resolvido.
2. Através do Axé (energia vital): “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação” (TRINDADE, 2013, p.134). Axé a tudo permeia, inclusive os personagens que, se tiverem uma relação de energia vital compartilhada, possuem uma ligação tão íntima que a própria força da vida entre ambos está fortemente unida. Elementos de religiosidade e integração com o sagrado também são incluídos aqui. Podemos pensar aqui em irmandade, amor ou algum outro elo espiritual, a ser decidido entre os jogadores.

---

<sup>21</sup> Para saber mais sobre o Projeto A Cor da Cultura: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto> e <https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura>, acessados em 05/06/2020.

3. Pela circularidade: “a roda tem um significado muito grande, (...), pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...” (TRINDADE, 2013, p.135). Uma relação de circularidade entre personagens pode querer dizer que exista alguma ligação de vida entre eles, ou de destino, por exemplo. Algo como objetivos em comum que ambos precisam realizar, algo a ser cumprido. Lembrando que as personagens não precisam conviver fisicamente no tempo e no espaço, suas ligações podem ser apenas espirituais.
4. Com musicalidade: “Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (TRINDADE, 2013, p.136). A música pode permear todo o tipo de relação, como a participação em uma banda ou grupo musical comunitário, por exemplo. Pode ainda ser ainda uma musicalidade mais etérea, uma música que apenas os personagens ouvem ou que somente eles podem tocar, que possuem efeitos mágicos. Como o som dos tambores de guerra que chama para o enfrentamento, ou a doce melodia do descanso após um dia de trabalho árduo.
5. Em comunitarismo: “A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2013, p.136). Aliança, auxílio mútuo, participação na coletividade, objetivos alinhados são características da relação entre os personagens.
6. Outro (escolher no diagrama): Se optar pelo número seis no dado para relações, significa que o jogador poderá escolher qualquer um dos outros valores civilizatórios afro-brasileiros constantes no diagrama, que são: corporeidade, ancestralidade, memória, oralidade e religiosidade. São valores que também se ligam aos valores já elencados nas opções, guardando muitas semelhanças: corporeidade e oralidade podem se relacionar à musicalidade, memória e ancestralidade podem se relacionar à circularidade, que é um conceito mais amplo, e a religiosidade está intimamente ligada à energia vital (axé). Semelhanças não pressupõem igualdades, mas para o fim das regras do jogo, foram escolhidos cinco valores principais. Entretanto,

nada impede do jogador pensar em outras relações, com outros valores, conforme as suas intenções no jogo.



**Local:** parte do espaço onde se passará os vínculos entre os dois personagens próximos. Deverá constar em pelo menos uma cena estabelecida pelo jogador durante o jogo. Está subdividido na tabela em:

1. Poderoso reino africano: o povo lorubá não estabeleceu um reino centralizado na África, mas algumas cidades conseguiram tamanho poder e influência que estenderam seu alcance político por vastas terras. Os exemplos mais característicos são Ifé, cidade sagrada para a cultura lorubá, e Oyó, que foi governada pelo orixá Xangô. Locais como esses representam o poderio de glórias da cultura lorubá.
2. Fazenda em algum lugar da América: desde os canaviais coloniais na costa brasileira, cafezais escravagistas do Vale do Paraíba, passando pelas encomiendas na América Espanhola, até os dias atuais, onde sobrevive o plantio monocultor para exportação, trabalhado por mão de obra de pessoas empobrecidas. Locais onde eram frequentes as revoltas de escravizados africanos e descendentes que buscavam a liberdade e manter viva a memória dos seus ancestrais, protegidos pelos orixás.
3. No meio da selva: nas matas africanas, terra de origem de muitos orixás poderosos e da abundante vida animal e vegetal. Ou nos ermos brasileiros para onde escapavam os escravizados e formavam lá os quilombos, locais de emulação da vida na África e de reconexão com a vida ancestral.
4. Em alto mar: a grande porção de águas que separa a terra de onde vieram os ancestrais e o seu novo lar, ainda que esse lar tenha sido formado através da violência. O mar é o domínio de Iemanjá e o local de onde surgiu a vida. É por onde passaram milhões de vidas raptadas da sua terra, que ainda esperam a retribuição divina. E é também, através de oferendas e da contemplação, uma forma de restaurar os laços rompidos.
5. Mundo dos Ancestrais: *Orum* é Infinito, é o Céu, é o mundo espiritual onde habitam os orixás e tudo o que é imortal. *Orum* relaciona-se ao *Ayé*, o mundo terreno, onde está tudo o que vive e morre. O que está no *Ayé* tem a sua contraparte no *Orum*, que é o mundo dos ancestrais.
6. Grande cidade multicultural: as grandes metrópoles contemporâneas reúnem

enorme variedade de povos, etnias, pessoas de diversas origens que se misturam na multidão. São Paulo no Brasil e Lagos na Nigéria são exemplos de cidades assim, que podem ser o palco geográfico do jogo se esta característica for a escolhida pelos jogadores. Pode tratar-se também de outra cidade de outro século, como a do Rio de Janeiro imperial, ou mesmo alguma outra cidade no futuro. O tempo não é um valor restritivo no jogo, mas um propulsor de possibilidades a serem exploradas.



**Necessidade:** é o vínculo entre as personagens que diz quais são os desejos e objetivos entre elas, ou de uma delas, com o auxílio ou contrariamente à outra. Uma necessidade é algo que trará uma motivação importante durante o jogo, para, pelo menos, uma das personagens vinculadas. Mesmo que a necessidade diga respeito a apenas uma, de alguma forma a outra personagem também deve estar relacionada a esta necessidade.


Esta parte é uma daquelas que é recomendada que os estudantes da turma preencham em conjunto com o professor, através dos materiais já trabalhados nas aulas. Alguns exemplos de necessidades podem incluir: realizar uma vingança, salvar um povoado, reunir riquezas, prestar auxílio para alguém importante, conquistar um grande amor etc.



**Comportamento:** é o vínculo que define o modo de agir da personagem, seja em relação ao outro personagem vinculado, seja de maneira geral. Como se trata de um vínculo, ou seja, algo compartilhado entre duas personagens dos jogadores, pode ser que seja um comportamento comum a ambas, ou o comportamento de uma só, que desagrade a outra que vive tentando convencê-la a agir de outras formas. O importante é que deve ser algo que diga respeito às duas personagens.

Esta é outra parte que orientamos a estabelecer junto com a turma, refletindo os estudos sobre os materiais nas aulas. Aqui podem ser colocados tantos comportamentos quanto são os comportamentos humanos, a variedade é gigantesca. Os estudantes podem se sentir tentados a pensar em comportamentos já estipulados por orixás que tenham percebido nos materiais. O que seria ótimo, pois já os pode fazer pensar em modelar mentalmente como seria um personagem possível. Os exemplos podem incluir adjetivos ou frases curtas que façam um breve

resumo psicológico: vingativo, exige respeito porque se acha importante, bondoso, preocupado com os mais fracos, quer sempre tirar vantagem etc.

 **Tesouro:** algo que é mais importante do que tudo para o personagem, pode ser um item, um sentimento, um local. Não importa o que aconteça, o Tesouro virá em primeiro lugar. Se o tesouro não estiver na posse do personagem, ele fará de tudo para reavê-lo. Este, aliás, é um excelente motivador de ações iniciais do personagem no jogo. Por ser um vínculo, o Tesouro deve estar relacionado às duas personagens que o possuem, talvez uma tenha pego o Tesouro da outra, ou uma seja o Tesouro da outra. Na tabela este vínculo está subdividido em:

1. Uma arma: é comum entre os orixás o porte de uma arma ou ferramenta que simboliza o poder que a divindade carrega. Como *Oxé*, o machado duplo de Xangô; *Ofá*, o arco de Oxóssi ou até mesmo *Abebê*, o espelho de Oxum.
2. O apoio de alguém: a família, a tribo e as alianças são muito importantes entre os lorubá. Este vínculo demonstra que nada é mais importante para o personagem do que contar com outra pessoa, que será definida durante a preparação do jogo, podendo ser, de preferência, outra personagem.
3. Oferendas: o sacrifício ou a oferta é parte importante para a convergência com o orixá. Pode envolver a oferta do alimento, que é partilhado, símbolo da ligação espiritual. É através dela que ocorre a purificação do corpo e o orixá é fortificado. Um vínculo de oferenda é muito poderoso e pode ocorrer durante o jogo.
4. O Santuário: local de orações e devotamento, refúgio do orixá e terreno onde sua ação manifestada é mais poderosa. Proteger ou fortalecer um Santuário pode ser o objetivo do vínculo criado entre as personagens que escolhem este aspecto.
5. O presente dado por alguém especial: pode ser um objeto, um amuleto, uma promessa, uma lembrança ou até mesmo um herdeiro. O presente é tão querido que é a manifestação de quem o concedeu. Este Tesouro é o bem mais precioso da personagem.
6. A fonte do Poder: o poder de um orixá pode emanar de muitas fontes, como a adoração de seus veneradores, a memória de seus descendentes, um local específico, um item sagrado ou uma forma de agir. De alguma forma essa fonte é o vínculo entre as duas personagens.

### 3.3.1 Regras do Jogo

*Objetivo:* Criar uma história colaborativa em que a narrativa predominante seja a busca pela manutenção ou resgate da memória do povo lorubá.

Cada jogador começa com quatro dados, dois de uma cor e dois de outra. Esses dados têm de ser padronizados, pois uma cor vai representar a preservação da memória e a outra cor vai representar o esquecimento. Assim que começar o jogo, cada participante (num grupo ideal de quatro participantes) vai rolar os seus dados e os resultados serão expostos em conjunto. Os resultados disponíveis terão que ser usados para formar os vínculos escolhidos na Tabela de Preparação do Jogo.

Reunidos em formato circular, cada pessoa terá um jogador à sua direita e outro jogador à sua esquerda. Assim, cada jogador terá vínculos com dois outros companheiros de jogo. Após todos rolarem seus dados, haverá dezesseis resultados de um a seis. É a partir desses números que os jogadores começarão a compor o jogo, pois um a um os jogadores escolherão um destes números para criar os vínculos entre as personagens. Neste momento, ninguém sabe bem como será a sua personagem ainda. Este jogo se dá por improviso, com boa dose de aleatoriedade advinda dos dados rolados.

Para começar essa parte da preparação, será preciso oito pedaços de papel e lápis ou caneta. Entre cada jogador deverá ficar dois destes papéis, será neles que ficarão anotados os vínculos para serem usados durante o jogo. Cada vínculo na Tabela de Preparação do Jogo tem um número do dado relacionado. Para escolher o que será escrito nos papéis, os jogadores pegam um número do dado, vão comparar com os vínculos da Tabela de Preparação e “gastar” esse dado para escrever no papel o vínculo correspondente àquele número.

No começo só é possível escolher vínculos maiores, que são aqueles que nomeiam as colunas: 1- Domínio; 2- Relação; 3- Local; 4- Necessidade; 5- Comportamento; 6- Tesouro. Então esses vínculos precisam ser escolhidos primeiro com um número do dado e depois poderão ser especificados com outro dado. Assim, não é possível gastar um dado com o número 4 para escolher “Vida e Morte” sem antes gastar um dado com o número 1 para escolher Domínio. Será preciso



usar dois dados (1 e 4) para escolher um vínculo de Vida e Morte entre duas personagens.

O processo de preenchimento dos vínculos ocorre da seguinte forma: os jogadores irão rolar um dado extra e quem tirar o maior número começa. Esse dado depois será descartado. O jogador inicial terá que escolher um dado entre aqueles lançados originalmente no começo do jogo e optar por um vínculo maior de número correspondente a ele. Não interessam agora a cor dos dados ou quem os lançou, todos fazem parte da pilha comum disponível a todos para a preparação do jogo. Por exemplo, um dado de número 3 escolhe Local e o jogador anota essa informação em um dos papéis que compartilha com outro jogador, à esquerda ou à direita. Os jogadores só podem escolher vínculos para si mesmos. Esse dado é gasto e não poderá mais ser escolhido por outro jogador.

O jogador seguinte, seguindo a ordem circular em sentido horário, escolherá outro dado para vincular. Ele pode preferir especificar o vínculo de Local que já possui com o jogador anterior, elegendo, por exemplo, o número 1 para ficar assim: Local - Um poderoso reino africano. Ele fechará o vínculo com o parceiro dessa forma, porém restará outro papel em branco para ser preenchido na próxima rodada. Ou este mesmo jogador pode usar o mesmo número 1 para escrever no papel em branco o vínculo de Domínio com o mesmo jogador à sua esquerda ou com o jogador seguinte à direita. Novamente o dado é descartado.

O terceiro jogador terá que fazer a mesma coisa: escolher um número nos dados, criar um novo vínculo com os companheiros de jogo ou especificar um vínculo já existente. E assim sucessivamente até acabarem os dados disponíveis. O último dado é o Dado do Mistério ou “dado coringa”, porque pode ser modificado para ser qualquer número desejado pelos jogadores.

No começo do jogo haverá muitas opções, mas elas irão escassear quanto mais vínculos forem criados, propiciando boa dose de inesperado e aleatoriedade durante a preparação do jogo. Com certeza é permitido que todas as escolhas feitas pelos jogadores envolvam boa dose de diálogo, pois as seleções de dados dizem respeito a todos que estão na mesa para jogar. A deliberação de um terá impacto no desenvolvimento de personagem dos outros. Este é um dos objetivos prioritários dos jogos de RPG, especialmente os de categoria narrativista, como este aqui. As decisões de jogo são frequentemente tomadas no coletivo, apesar da preponderância de escolha estar sobre aquele jogador de quem é a vez.

Cada jogador agora terá dois vínculos com cada jogador ao seu lado. Não é permitido ter mais ou menos vínculos do que isso. Os jogadores que estão de frente um para o outro ainda não são relacionados, mas poderão criar ligações durante o jogo.



Após estabelecidos os vínculos, os jogadores irão para o processo de criação das suas personagens, estabelecendo quais são os nomes, o que fazem, quem são e definindo exatamente o que os vínculos entre elas significam. Os dados usados retornam ao centro da mesa e agora já não irá mais importar o número deles, apenas a cor. A sugestão é que eles tenham uma cor escura que significará memória e uma cor clara, que significará esquecimento, ou vice-versa, à escolha dos jogadores, desde que esteja acordado entre todos no começo do jogo.

Assim que a mesa estiver posta, com todos os vínculos escolhidos e as personagens mais ou menos criadas, os jogadores precisarão criar cenas interpretativas e narrativas que deem conta de explicar os seus vínculos com os demais participantes a partir de uma situação problema. Essas etapas podem acontecer de duas formas: o jogador da vez opta por criar a cena e o colegas decidirão o desfecho dela, ou o jogador pode deixar para os colegas pensarem numa cena e ele resolvê-la durante a jogada. Assim que a cena estiver resolvida, o jogador recebe um dado de memória ou um dado de esquecimento, de acordo com o desfecho.

Após receber o dado, o jogador deve apontar um outro jogador e dar a ele este dado. O jogador que o receber não tem outra escolha a não ser aceitar o dado concedido. A doação do dado reflete a ligação que há entre tudo o que existe, e que as ações de um podem interferir nos destinos de todos. O jogador que receber este dado ficará com ele até o final do jogo. Essa mecânica propicia aos participantes jogarem de forma colaborativa ou competitiva, conforme escolham. No começo do jogo haverá muitos dados das duas cores (memória e esquecimento), mas próximo do fim, eles serão raros e as escolhas serão mais dramáticas. Por exemplo, se houver apenas dados de esquecimento disponíveis ao fim de uma cena, o desfecho deverá ser obrigatoriamente de esquecimento. Os jogadores podem agir para que um personagem específico seja esquecido, dando a ele todos os dados de esquecimento. Ou podem agir para equilibrar os dados de memória e esquecimento, fazendo assim com que o máximo de personagens seja lembrado no enredo que estarão construindo juntos.

Serão realizadas duas cenas para cada personagem durante a primeira parte. Estas cenas frequentemente envolvem outras personagens da mesa e até mesmo personagens ainda não criadas, que terão que ser interpretadas por outro jogador que não está diretamente envolvido na cena. Dessa forma, o conceito de narrativa compartilhada é reforçado, pois não existe personagem única restrita ao jogador, que pode influir de diferentes formas na trama desenvolvida durante o jogo através das cenas de improviso.

Após estas duas cenas para cada, ocorre a Virada, que é um momento que muitas perspectivas que estavam se estabelecendo serão modificadas. No começo da rodada, um jogador rola um dado e compara o resultado com a tabela abaixo:

Dado	Tabela de Virada
	Caos
	Tragédia
	Conquista
	Vingança
	Transformação
	Trapaça

Dependendo do resultado, o elemento de Virada deve ser incluído de forma obrigatória na próxima cena de todos os jogadores. Ou seja, cada um terá uma cena onde ocorrerá uma Virada, que influenciará grandemente a narrativa. Os jogadores são livres para interpretar o elemento de Virada sorteado da forma que preferirem e pensar como esse conceito será encaixado na história desenvolvida até aquele momento. A partir de agora até o final do jogo, a cor dos dados se inverte: se o desfecho for de memória, o jogador recebe um dado claro e se for de esquecimento recebe um dado escuro

A próxima rodada terá uma cena de encerramento para todos, onde serão distribuídos os últimos dados aos jogadores após o desfecho final.

Seguirá então a contagem dos dados. No último momento do jogo, cada jogador terá novamente um número específico de dados, claros e escuros, apenas claros, apenas escuros, ou talvez nenhum dado. Os jogadores procederão na contagem deles, se forem todos iguais, irá somá-los e terá um resultado, se tiverem cores diferentes, irá subtraí-los e terá outro resultado. Exemplo 1: um jogador ficou no fim com três dados escuros, que representam a memória, então este será o seu resultado: três fatos de memória. Exemplo 2: na finalização do jogo o jogador conta com quatro dados claros (esquecimento) e dois dados escuros (memória), então o seu resultado será: dois fatos de esquecimento. Se o resultado for nulo, seja porque não ficou com dados até o final, seja porque o número de dados claros e escuros são os mesmos, o resultado pode ser escolhido pelo jogador: fato de memória ou fato de esquecimento.

Para representar a posse desses dados, os jogadores terão que declarar em voz alta qual será o futuro provável da sua personagem, apontando um fato para cada dado. Em qual parcela e de qual forma sua personagem será lembrada pelas pessoas? E o que dela será esquecido pelas futuras gerações, ou mesmo as atuais? Cada dado escuro será um fator de memória no fim da história e cada dado claro será um fator de esquecimento. É encorajado que os jogadores escrevam esses resultados num papel e reflitam sobre ele através de uma conversa, pesando os pontos que acharam agradáveis e o que poderia melhorar, tanto no jogo, quanto na história.

## **Resumo das regras do jogo**

### Objetivos:

- Criar uma narrativa compartilhada.
- Narrar na tentativa de estabelecimento de memórias do povo lorubá.

### Preparação:

- Quatro pessoas posicionadas em círculo.
- Posicionar dois pedaços de papel entre cada pessoa.
- Cada uma lança quatro dados.

- Os resultados nos dados são colocados no centro da mesa.
- Um jogador começa a estabelecer os vínculos conforme a Tabela de Preparação do Jogo e os números nos dados.
- Um dado usado para cada vínculo na Tabela, começando sempre pelos vínculos Maiores, depois os específicos.
- Cada jogador usa um dado na sua vez.
- O próximo jogador pode completar o vínculo ou criar um novo.
- Quando os dados terminam, cada jogador terá dois vínculos com o jogador à esquerda e dois vínculos com o jogador à direita.
- O último dado é coringa, pode se transformar em qualquer número.
- Os jogadores debatem sobre seus vínculos e criam as suas personagens contendo as informações de vínculo que possuem e o objetivo do jogo.

#### Jogando:

- Na primeira rodada os jogadores têm duas opções no seu turno:
  - Pode escolher estabelecer uma cena que deverá envolver pelo menos um dos seus vínculos e seus colegas decidirão o desfecho que ocorrerá na cena. Após a encenação do desfecho o jogador receberá um dado de memória ou um dado de esquecimento, a depender do desfecho.
  - Pode optar por deixar que seus parceiros de jogo criem uma cena envolvendo pelo menos um dos seus vínculos. O jogador da vez decide o desfecho e o dado que receberá.
- Os outros jogadores podem sempre participar da cena como outros personagens.
- Na segunda rodada, o processo se repete. Se algum vínculo não foi usado ainda, ele deverá aparecer agora.
- Ocorre a Virada, onde um dado decide qual o elemento que modificará o jogo, seguindo a Tabela de Virada.
- Na terceira rodada, o processo das cenas é o mesmo, pode escolher estabelecer ou escolher o desfecho. Mas agora o elemento de Virada deve estar presente na cena.
- O dado recebido após o desfecho se reverte: escuro para esquecimento, claro para memória.

- A quarta e última rodada é o encerramento, com a resolução ou não dos objetivos da personagem. O estabelecimento das cenas se mantém. Os dados alterados pela Virada também.
- Cada jogador tem agora quatro dados.

#### Finalização:

- Os jogadores devem anunciar um fato para cada dado que possuem no término do jogo.
- Cada dado claro é um fato de esquecimento da personagem. Cada dado escuro é um fato de memória.
- Jogadores podem escrever esses fatos num papel e debater sobre o fim do jogo, avaliando a trajetória das personagens na história.

### **3.4 Jogar o Jogo sobre mitos Iorubá (Aula 3 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

Objetivo: através da interatividade social e cognitiva, propiciar um ambiente de tolerância com as diferenças e de aprendizado aprimorado pelo jogo.

Recursos e materiais: todos os materiais de consulta até agora utilizados, especialmente os escritos: trechos do livro “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, *graphic novel* “Contos dos Orixás” de Hugo Canuto. Além disso, lápis, papel, 16 ou mais dados comuns de seis lados e a Tabela de Preparação do Jogo.

Metodologia: através dos aspectos lúdicos do ato de jogar, assistir ou participar ativamente do jogo para que os estudantes consigam construir as suas aprendizagens de forma autônoma.

Desenvolvimento: selecionar quatro, ou mesmo três (se o professor participar) jogadores voluntários para jogar o jogo. Os demais estudantes da turma podem ficar observando o jogo, já que ele envolve condução de personagens, jogos de atuação e talvez toques de dramaticidade ou comicidade. É permitido e incentivado que os observadores possam também interagir, dar ideias, ou mesmo interpretar um personagem específico que possa surgir na trama. O jogo dura cerca de duas horas, mas pode ser mais caso haja muito diálogo para a definição das cenas.

Não há vitória ou derrota nos termos normais dentro do jogo. A menos que se considere que um final com fatos de esquecimento seja uma derrota e um final com fatos de memória seja uma vitória. No entanto, considero essa visão inadequada, pois é possível o personagem ser esquecido, mas o enredo ser desenvolvido a contento e o jogador ter se divertido, conduzindo seu personagem de forma satisfatória, o que considero ser uma vitória, apesar do esquecimento. RPG é um tipo de jogo conhecido por não ter vitoriosos ou perdedores, apenas jogadores colaborando para a criação de uma narrativa coletiva. Também é o caso deste “Memória dos Ancestrais”.

Gamificação: o conceito de gamificação é transformar algo que não necessariamente é um jogo para algo com características jogáveis. Portanto, ficará redundante a tarefa de gamificar um jogo. No entanto, mesmo que não seja esta exatamente a tarefa do professor na aula, podemos perceber vários elementos clássicos da gamificação, seguindo o diagrama de Chou, que são especialmente as seguintes: *Empoderamento da Criatividade e Feedback, Influência Social e Pertencimento, Imprevisibilidade e Curiosidade*. Os jogadores estão engajados numa atividade de alta exigência da imaginação e da criatividade, mas essas qualidades precisam ser submetidas à apreciação dos companheiros, pois é somente após a aprovação dos mesmos que uma ação ou ideia passa a existir dentro do mundo do jogo, o que reforça os dois primeiros elementos citados. Já a imprevisibilidade é o cerne do jogo, que se dá quase que plenamente em torno dela,

o que conseqüentemente projeta a curiosidade nos jogadores, que não podem, em tese, abandonar a partida sem conhecer o desfecho das ações que ficam inacabadas até a próxima influência do próximo jogador na mesa.

### 3.5 Possibilidade de Preparação do Jogo

Durante uma reunião fictícia, estão quatro pessoas ao redor da mesa dispostas a jogar “Memória dos Ancestrais”: Kathyelle, Gabriel, Lucas e Vitória. Eles se posicionam em círculo, cada um recolhe quatro dados da pilha, todos lançam sobre a mesa e obtém os seguintes resultados:



Os participantes rolam um outro dado para decidir quem começa o jogo. A ordem fica a seguinte: Gabriel, depois Kathyelle, depois Vitória, depois Lucas.

Gabriel começa escolhendo um dado 1 e cria um vínculo de Domínio com Kathyelle, que na sua vez aprimora esse vínculo para Força da Natureza, usando outro dado 1. Vitória usa um dado 2 para criar um vínculo de Relação com Kathyelle. Lucas usa um dado 6 para estabelecer um vínculo de Tesouro com Gabriel, terminando assim a primeira rodada da preparação do jogo.

Na segunda rodada de vínculos, Gabriel utiliza um dado 2 para criar uma Relação com Lucas. Kathyelle, por sua vez, aprimora o vínculo que já possui com Vitória, atribuindo um dado 3 para aprimorar a Relação para Pela Circularidade. Vitória cria um vínculo de Local com Kathyelle usando um dado 3 e Lucas coloca um vínculo de Local com Vitória. E assim sucessivamente até acabar os dados disponíveis e preencher todos os vínculos maiores e os aprimoramentos em cada um. Lembrando que o último dado é coringa e pode virar qualquer número. Temos então os seguintes vínculos<sup>22</sup>:

<sup>22</sup> Diagrama disponível em <https://renatoram.wordpress.com/2010/04/26/can-you-play-fiasco-online>, acesso em 02/02/2022.





Com os vínculos prontos, Gabriel decide que o seu personagem será Xangô, orixá do raio, que vai representar seu vínculo de Domínio - Força da Natureza que tem com Kathyelle. Além disso, terão um vínculo de Relação - Comunitarismo, porque Xangô e Oyá (personagem de Kathyelle) são aliados.

Lucas será Mestre Zinza, exímio e famoso capoeirista, que usa um símbolo do machado de Xangô (vínculo de Tesouro - Arma), porque consegue ser imbuído pelas forças do orixá através da Relação - Através do Axé que os dois possuem. Ao mesmo tempo, Mestre Zinza tem uma aluna especialmente talentosa entre as suas discípulas de capoeira, que é a famosa cantora Giselle B., personagem de Vitória. Existe uma Relação - de Ludicidade (capoeira) entre ambos. Os dois personagens moram na cidade do Rio de Janeiro, que representa o vínculo de Local - Grande cidade multicultural.

Giselle B. além de aluna de capoeira de Mestre Zinza e uma das maiores cantoras de música *pop* do mundo, é também descendente direta da rainha Oyá (Relação - Pela Circularidade) e recebeu em sonhos as instruções para se dirigir até a África retomar o que é seu por direito.

Por fim, Kathyelle é Oyá, orixá feminina dos ventos da tempestade, que é seu vínculo de Domínio - Força da Natureza com o personagem de Gabriel.

Agora os jogadores precisam começar a estabelecer cenas que possam garantir a memória de si e de seu povo, seja porque são orixás ou são pessoas muito famosas, com o poder dos ancestrais que deixam as marcas culturais de seu povo incrustadas em muitos corações pelo mundo. E flui o jogo.

### **3.6 Perspectivas sobre o jogo e as aulas (Aula 4 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Objetivos: Encerrar o ciclo de estudos sobre a mitologia lorubá sem, no entanto, encerrar as discussões sobre cultura africana e suas influências na cultura brasileira, mas antes projetar reflexões e fundamentos que servirão para embasar estudos históricos posteriores. Proporcionar ainda discussões a partir de mitos fundadores da cultura lorubá que possam se estender a problematizações que visem a tornar o ambiente escolar mais plural, combatendo o racismo principalmente envolvido nas religiosidades de origem africana.

Recursos e materiais: Relatórios escritos pelos estudantes: 1) sondagem; 2) primeira atividade em que imaginaram um "super grupo" de orixás; 3) os vínculos criados pela turma na Tabela; 4) a finalização do jogo, com a descrição do que aconteceu com as personagens após contabilizar os fatos de memória e esquecimento.

Metodologia: retomar os assuntos e conceitos envolvidos em toda a sequência didática, desde a apresentação dos mitos lorubá e os orixás na primeira aula, até a finalização do jogo “Memória dos Ancestrais”. Realizar o levantamento de percepções sobre os temas abordados através de uma roda de conversa em que servirão como motor de debates, os relatórios já escritos pelos educandos durante o percurso dos estudos (ver Recursos e Materiais).

Por fim, buscar que os estudantes expressem de alguma forma seus aprendizados ou não com as atividades, seja de forma oral, escrita, através de mais uma rodada de jogo, desenho ou outras formas de expressão, que podem ser várias e que podem ter causado impacto em diferentes vertentes de sua vida e formas de ver o mundo.

Desenvolvimento: O jogo acabou e teremos em mãos alguns materiais para discutir na turma os principais conceitos abordados nas aulas, dos quais podemos citar: a possibilidade de aprender com jogos, a mitologia lorubá e alguns fundamentos de religiosidades de matriz africana. Os objetivos maiores do planejamento são: oportunizar aprendizagens históricas efetivas através do lúdico, identificar a influência da cultura lorubá dentro da cultura brasileira, proporcionar uma revisitação mais afeita ao diálogo das espiritualidades afro-brasileiras, proporcionar práticas que incentivem os educandos ao convívio democrático e ao respeito para com o diverso.

Então este é o momento de realizar o balanço dos objetivos e dos resultados alcançados, dos desvios e também do não alcançado, que precisa ser revisto. É o momento de realizar a avaliação final, que engloba todo o processo, dos estudantes, que poderão receber a nota ou o conceito necessário aos documentos escolares. Em consonância, presumivelmente, é o momento da avaliação do professor, da auto avaliação do papel exercido como mediador da construção dos conhecimentos realizados. Mas também da avaliação do professor pelos discentes, quem sabe e por que não? Importa não enxergar a avaliação como um julgamento, mas como uma apreciação daquilo que foi desenvolvido na aula de história. Isso vale tanto para o professor, quanto para os estudantes.

Além da gamificação estar presente, ainda que de forma amena, aula a aula, em todos os encontros com a turma, a própria sequência didática é algo gamificada. Pois a primeira aula e a segunda são as fases iniciais, que vão pouco a pouco

aumentando de complexidade. Primeiro são apresentados os mitos, a origem do mundo segundo a tradição Iorubá e os orixás. Depois os estudantes precisam relacionar esse conteúdo com outro mais mundano, do dia a dia, presente de maneira acentuada na cultura de massas atual, que é a temática de super-herói. Em seguida, a partir desses conhecimentos, são levados a identificar aspectos específicos, como necessidades e comportamentos, dentro das tramas dos orixás, conhecimento que só irão atingir através de pesquisa. Com essa informação, que foi construída dentro do coletivo da turma, terminaram um jogo que antes figurava incompleto.

Um ponto importante é a constância do *feedback* durante o processo de aprendizagem, a testagem das soluções propostas pelos estudantes enquanto desenvolvem as tarefas. O retorno frequente e imediato dos caminhos traçados, para que seja possível a readequação. Esses momentos acontecem tanto dentro do coletivo, entre os colegas, quanto direcionado pelo professor. Trabalho em grupo, como a atividade da primeira aula, em que foi proposto pensar um “super grupo” de orixás, a atividade de preenchimento da tabela do jogo durante o *brainstorm*, e o próprio jogo, que é jogado através de acordos e diálogos, em decisões conjuntas, são exemplos deste aspecto importante da gamificação utilizado nesta sequência didática.

Por fim, a grande recompensa pelo esforço de superação dos problemas, que é jogar o jogo. Jogo que foi conseguido através da interatividade, da cooperação e da escalada de dificuldades, que são elementos clássicos da metodologia gamificada, pois são elementos vindos dos *games* que se adequam ao fazer pedagógico. O jogo aqui figura, ao mesmo tempo, como o desafio final, o “chefão” no fim da fase (pois vai exigir dos estudantes o maior número de habilidades cognitivas até então) e como recompensa final, prêmio por todo o esforço despendido, já que as aprendizagens lúdicas pelo jogo proporcionam, via de regra, satisfação pessoal.

Dessa forma, a gamificação está estruturada na coluna dorsal metodológica dos conteúdos desta sequência didática, que transforma o jogo em aula em história. Elementos de gamificação permeiam as etapas da aula, entremeadas por práticas que podem ser bem tradicionais de uma sala de aula, como questionários, leituras conjuntas, produção escrita, trabalho em grupo. No entanto, essas características não deixam de fazer parte da aplicação de jogos na aula. Não são necessárias

grandes modificações ou o uso de aparelhos eletrônicos de alta tecnologia para se usar a gamificação no ensino de história, bastando algumas mudanças estruturais básicas. Os materiais usados podem ser os mesmos de sempre, de nós professores tão acostumados e à vontade com quadro e giz, desde que a lógica intrínseca aos momentos em que a aula está dividida crie aproximações com estruturas psíquicas utilizadas nos games. Realizar esse movimento, de transformar o jogo em aula de história tem a capacidade de gerar engajamento. O aluno incentivado a participar da aula tem maiores condições de envolver-se com seu aprendizado e contribuir com o aprendizado de todos.

Para avaliar o processo, é preciso refletir como e se as habilidades pretendidas com as aulas foram alcançadas. Discutir com os alunos sobre o que se aprende estudando a mitologia lorubá, que transparece até hoje nas religiosidades tradicionais africanas e nas religiões afro-brasileiras. Estar a turma disposta em círculo, para que ocorra o contato visual e o grupo em contato contínuo, para utilizar novamente a circularidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros já citados.

Neste momento da sequência didática é primordial recordar todo o trajeto feito, agora que as ações iniciais já tiveram os seus porquês de existirem explicados. Remontar à primeira aula parece propício. Relembrar o que foi feito e como foi feito. Trazer à tona novamente a descrição dos orixás, a explicação da origem do mundo, dos humanos e suas influências hoje. Retomar a discussão sobre a assimilação feita, tanto nos materiais apresentados, quanto na atividade da aula, entre orixás e super-heróis. Se existe aí preconceito, insensibilidade e desrespeito às religiões. Essa abordagem ajudou a entender melhor a cultura africana, desfazendo algumas visões arraigadas ou reforçou a visão que se tinha sobre as divindades lorubá?

Hugo Canuto, autor da história em quadrinhos “Contos dos Orixás” mantém em seu site um apanhado de links sobre notícias nacionais e internacionais, bem como artigos acadêmicos sobre sua obra<sup>23</sup>. Já o curta audiovisual “*Oyá - Rise of the Orisha*”, por exemplo, teve repercussão em diversos portais de notícias ligados aos movimentos negros<sup>24</sup>. A maioria das análises, disponíveis na internet através de uma busca rápida, das duas obras vê com bons olhos as adaptações e enxergam as

---

<sup>23</sup> <https://hugocanuto.com/gallery/contos-dos-orixas-ales-of-the-orishas>, acessado em 16/01/2022.

<sup>24</sup> Exemplos em <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/este-e-um-filme-sobre-o-super-heroi-africano-apresentado-pelos-orixas-diz-diretor-nigeriano> e <https://www.geledes.org.br/assista-o-filme-de-super-herois-africanos-oya-rise-of-the-orisha>, acessados em 16/01/2022.

propostas artísticas como forma de divulgação da cultura africana e afro-brasileira para públicos maiores, que têm a oportunidade de rever conceitos e desmistificar algumas visões prévias carregadas, muitas vezes, de preconceitos. No entanto, aproximar orixás e super-heróis da cultura de massas estadunidense não agradou a todos. O portal Correio Nagô publicou reportagem contendo críticas a esse movimento<sup>25</sup>. Não consta data no *site*, mas pelo texto é presumível constatar que foi publicada antes do lançamento do filme nigeriano *"Oyá - Rise of the Orisha"*. No texto, o antropólogo Marlon Marcos, em entrevista, demonstrou inquietação com o fato:

“[Marlon Marcos] teme que este filme colabore para ‘dessacralizar o que é sagrado e termine transformando os Orixás, na mente das pessoas que não cultuam o candomblé, como seres mitológicos e não em entidades religiosas vivas’. O pesquisador da temática do candomblé explica que os Orixás foram e são entidades importantes para o processo de construção identitária do povo brasileiro. ‘Eu não quero que ninguém pense em Iansã [Oyá] como Mulher Maravilha. Iansã existe. Nós referenciamos, ‘batemos cabeça para ela’. Eu não quero ver minha mãe Oyá tratada como superiorixá. Eu, como filho de santo, não gostaria de passar por isso’, resume. (CORREIO NAGÔ, s/d).

A preocupação é que os orixás sejam banalizados e desrespeitados em seus aspectos sagrados, que não ocorra uma separação entre o orixá mitológico e o orixá dos terreiros religiosos. Trata-se de um tema sensível na aula de história. Sensível pois expõe vividamente as religiosidades africanas e afro-brasileiras, desde estas obras de arte até a sala de aula, o sagrado da vida tornado mundano, maleável à manipulação dos conceitos, talvez apenas um simulacro do que Ihe é mais altivo e que Ihes concede parte do sentido à vida. É sensível porque é comum que em atividades envolvendo religiosidades africanas e afro-brasileiras, os estudantes de religião cristão neopentecostal neguem-se a participar e, não raro, os pais compareçam à direção para solicitar a isenção dos filhos das aulas e do conteúdo referido. É sensível porque é pensamento frequente vincular Exu ao Demônio, e é comum ouvir a frase “chuta que é macumba”, porque corriqueiramente pessoas desinformadas relacionam religiões de matriz africana ao Mal.

De fato, são assuntos sensíveis por diversos motivos, que vão desde a proteção da religiosidade de matriz africana, já tão vilipendiada, até a construção das violências contra expressões de fé afro-brasileiras, calcadas nos preconceitos

---

<sup>25</sup> Disponível em <https://correionago.com.br/orixas-como-super-herois-nao-sao-bem-recebidos-por-povo-de-santo>, acessado em 16/01/2022.

que há muito sobrepesam a cultura negra no país, passando por interpretações religiosas que beiram o fundamentalismo. Mais tranquilamente para o professor e para a escola seria, portanto, calar. Evitar assunto tão espinhoso em prol da aparência de paz que reinaria na sala de aula. Porém, seria uma paz enganosa, já que subjaz sob o silêncio a manutenção da discriminação e a ignorância geral sobre religiosidades que são fundamentais na construção das religiosidades nacionais. E principalmente, não falando sobre orixás deixaríamos de abordar na sua plenitude a rica cultura lorubá, importante influência africana na formação da cultura brasileira.

Temas sensíveis em ensino de história é um conceito relevante nesta área do conhecimento, são assuntos vistos geralmente como “quentes” e “do momento”. Mas algo mais, são também complexos do ponto de vista social, não apenas histórico, podem suscitar debates na sala de aula, pois costumam envolver fatos históricos mais recentes, que contém reminiscências até hoje. São temas controversos que têm a capacidade de colocar o professor de história na difícil posição de intermediador de posições antagônicas. Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugenio nos dão algumas definições:

“Verena Alberti (2014, p.2) cita o relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos para destacar que sua abordagem implica o reconhecimento de injustiças que foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, provocando o choque de diferentes versões do passado ensinado na sala de aula com memórias familiares ou comunitárias: ‘observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes’” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 142).

Um tema sensível é, em linhas gerais, um assunto delicado, que pode gerar emoções dentro da aula de história, pois apela para demandas atuais, vivenciadas pelos alunos e suas famílias, que podem ser resistentes ou defensores a elas.

“Assim, os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes. Mas não somente isso. Há outra dimensão de sua abordagem que se soma à complexidade de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 145).

Neste ponto, os ecos destes temas na aula de história podem ser problemáticos, já que motivados por posicionamentos políticos ou morais, o professor pode ser acusado de ser ideologicamente enviesado. Mesmo com a ciência dos direitos de liberdade de cátedra e outros, como laicismo estatal (em se tratando de escola pública), por exemplo, afora as diversas leis de apoio e dever de

aplicação do ensino das relações étnico-raciais na escola, em que as leis 10.639/03 e 11.645/08 são os maiores exemplos, essa acusação não é o maior desafio do professor. O principal problema ao ser tachado de ideológico na aula de história é o pronto desinteresse, apatia ou resistência do discente discordante ao participar da atividade. Incentivado por opiniões previamente formadas, assim que tem suas convicções enfrentadas pela aula ou pelos colegas, o estudante cria uma barreira ao conteúdo da aula. Quanto a isso, reitero o proveito dos usos da metodologia da gamificação e da ludicidade nas aulas de história, pois são medidas que fragmentam o conteúdo em etapas, que se complexifica ao longo dos encontros, e chama à participação, não ao enfrentamento como poderia ser outro tipo de abordagem na sala de aula.

Apesar das dificuldades em tratar de temas sensíveis no ensino de história, eles também são proveitosos. Ao mesmo tempo que um determinado grupo de alunos pode se sentir desmotivado, outro grupo pode, ao contrário, se entusiasmar, o que, de fato, é frequente em sala de aula, e esperado, pela própria relação de disputa que envolve a matéria. Carmen Gil e Jonas Eugenio arrematam sobre o assunto:

“Inspirados em Chervel (1990) e Julia (2001), parece-nos que trabalhar com temas sensíveis e questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. Queremos crer que isso é parte do compromisso com a formação cidadã. Talvez não seja mais aquela propalada em outras décadas, de formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com a vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 156).

Para que falar e jogar sobre e com os orixás ocorra de maneira respeitosa, que não incorra na dessacralização das figuras religiosas de matriz africana, o papel do professor como mediador é sempre imprescindível. Robéria Nádia Araújo Nascimento argumenta que não tratar de orixás em sala de aula, apenas deixá-los restritos aos iniciados nas religiões, colabora para a invisibilização dos mesmos, realçando o predomínio das religiões cristãs na sociedade brasileira (2019, p. 203).

“Nesse cenário, crianças e adolescentes da educação fundamental desconhecem os arquétipos e os sentidos dos mitos sagrados de tais religiões, e, por extensão, não valorizam as tradições ancestrais da cultura



negra, nem tampouco reconhecem suas influências na formação da sociedade brasileira. Cabe, portanto, trabalhar em prol de uma escola sem estigmas que forme para a compreensão da diversidade como condição de cidadania” (NASCIMENTO, 2019, p. 203).

Estudantes pertencentes às religiões de matriz africana estão na escola, mas tentam manter sua fé invisibilizada, para que não sejam discriminadas pelos colegas e até mesmo pelos professores. Em determinado ano letivo tive a oportunidade de lecionar o componente curricular de Ensino Religioso para uma turma de 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Porto Alegre. Em algum momento nas primeiras aulas do ano perguntei a religião deles, mas poucos se manifestaram, muitos desviaram o olhar. Optei então por realizar o procedimento deles escreverem num papel pequeno e me entregar. Misturei todos os papezinhos e comecei a abrir, assim eu não teria como saber qual era a religião de ninguém em específico. Nenhum participante da aula se colocou como pertencente a religião de matriz africana. Meses mais tarde, a escola se mobilizou para criar projetos sobre o Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, que seriam expostos numa espécie de feira pedagógica. Através de um projeto interdisciplinar envolvendo História e Ensino Religioso optamos pelo tema das religiosidades africanas. Foi a partir do momento que passaram a ver seus orixás, cores e práticas sendo tratadas na sala de aula que duas alunas da mesma turma se revelaram como praticantes de religiões “de terreiro”. A participação destas alunas aumentou imensamente e foram elas as líderes dos trabalhos: passaram a distribuir as tarefas, a explicar aos colegas e professores detalhes importantes que não poderiam passar despercebidos, ao mesmo tempo que desmistificavam concepções equivocadas sobre a sua religião.

Assim, me parece que a escola pode também ser um local de violência simbólica contra religiosidades africanas e afro-brasileiras, quando percebemos o silenciamento dos pertencentes a estas religiões, que preferem esconder-se a ter sua fé deturpada sob acusações de realizar atitudes maléficas. Trazer os orixás para a sala de aula tem justamente o propósito de combater o preconceito envolto na temática, com a intermediação do professor, que exerce nesse ponto as funções tanto de propositor do aprendizado através da diferença e do respeito à alteridade entre os estudantes, quanto o de mantenedor da sacralidade das religiosidades, convergindo para a historicidade dos orixás da cosmologia Iorubá, formadores da identidade brasileira.

“O processo de mediação pedagógica pode colocar em diálogo a historicidade dos grupos étnicos e suas religiosidades, como modos de resistência, para enaltecer as ‘diferenças’ como marcas da heterogeneidade social, cultural e religiosa, a fim de evidenciar os marcadores da pluralidade brasileira” (NASCIMENTO, 2019, p. 209).

Especificamente sobre as representações dos orixás em mídias de cultura *pop*, que os transforma em super-heróis, dos quais são os quadrinhos “Contos dos Orixás” são representantes, elas são formas de divulgação que carregam marcas da hibridização cultural, mas com o ponto importante de que essas representações usam da estética e linguagem artística dos quadrinhos de super-herói, mas partem dos contextos culturais africanos, que transparecem suas origens nas aparências, nos modos de agir, nas vestimentas, na forma da narrativa, na música, no idioma, em tudo, enfim, que compõe o personagem e seu entorno. Robéria Nascimento argumenta que os quadrinhos guardam potencialidades didáticas relacionadas à ludicidade e que possuem uma linguagem que favorece a mediação do professor (2019, p. 213):

“A coletânea Contos dos Orixás é um aporte metodológico que pode notabilizar a cultura da África na sala de aula por meio do estudo de divindades que se transmutam em super-heróis numa metáfora de empoderamento dos símbolos sagrados. Nesse sentido, os superpoderes fazem apologia à resiliência propiciando o questionamento dos arquétipos eurocêntricos que colonizam os currículos, ao mesmo tempo em que constroem diálogos e saberes à luz das batalhas e conquistas dos deuses afro-brasileiros” (NASCIMENTO, 2019, p. 214).

Reafirmar o compromisso de aproximar a aula de história com as contribuições africanas para a formação da identidade nacional e dos habitantes do país, dos quais, obviamente, os indivíduos que frequentam a escola fazem parte, é tarefa indispensável do professor de história. Conforme sua formação e aprimoramento, que deve ser constante, a fim de que o professor mesmo supere visões eurocentradas, para que possa descolonizar os próprios conceitos e a sua aula. Ao encontro dessas necessidades, avalio o jogo ora descrito e analisado como proveitoso para estas tarefas, que atendem inclusive requisições importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

“Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana” (BRASIL, 2004, p. 21).

Sendo assim, o jogo de RPG “Memória dos Ancestrais” apresenta possibilidades de tornar-se ferramenta potente de aprendizagens antirracistas, pois proporciona a problematização das práticas culturais padronizadoras, a conceituação de identidades e alteridades e a afirmação de influências africanas.

Essas questões têm a capacidade de gerar excelentes diálogos com os estudantes, trazendo para a roda de conversa através das análises dos já citados materiais produzidos por eles: reposta à sondagem, criação do grupo de orixás, preenchimento da tabela de preparação do jogo e os relatos de memória ou esquecimento das personagens após o fim do jogo. Fazer a reflexão do processo e se o jogo foi um estágio final suficientemente desafiador e enriquecedor.

O jogo conta com três momentos importantes que se diferem entre si como forma estruturante. O primeiro é o elemento da aleatoriedade, fundamental na preparação do jogo, quando se lançam os dados e se escolhem os vínculos entre os jogadores, que terão que construir suas personagens a partir daí. Antes dos dados rolares não tem muito como imaginar como será o jogo, é a partir dos volteios da fortuna que o jogo se forma. Dessa maneira, inverte-se a característica tradicional do jogo: geralmente primeiro constroem-se os fundamentos, depois se acrescenta a sorte, aqui é o contrário, é em cima da completa aleatoriedade que se constroem os fundamentos das personagens.

O segundo momento importante do jogo é o fator do improviso realizado através de estruturas básicas acordadas após o sorteio de características, mas principalmente o improviso se dá pela interação e dependência da participação dos colegas de jogo. Os diálogos, acordos e os jogos de improviso são frequentes e fundamentais nessa etapa.

O terceiro momento é o da narrativa final, dessa vez mais solitária, onde as decisões coletivas e os lances de sorte ou azar terão de ser sintetizados no destino da personagem a partir do enredo até então construído e os dados escuros e claros possuídos pelo jogador quando o jogo termina. Essa narrativa é um dos materiais produzidos e alvos da análise final da sequência didática ora realizada.

Caso a participação ativa dos estudantes seja escassa na discussão, não há problema, já que a participação como ouvinte também é válida. No entanto, é necessário que se realize uma avaliação da atividade. Nesse caso, podemos lançar algumas questões motivadoras para o debate, seja ele através dos diálogos, seja através da escrita, como as seguintes:

1. O que podemos aprender com os mitos de origem lorubá?
2. Podemos enxergar alguns exemplos de comportamentos típicos brasileiros nos comportamentos típicos dos orixás? Se sim, quais? Se não, explique em quais pontos são diferentes?
3. Construir e jogar um jogo sobre os orixás ajudou ou dificultou a sua compreensão das divindades lorubá? Explique.
4. Conhecendo um pouco mais sobre os orixás agora, porque você acha que as religiões de matriz africana ainda sofrem tanto com o preconceito?
5. Sabendo que a cultura lorubá é parte tão importante da cultura brasileira, os mitos de origem lorubá podem ajudar a pensar também sobre as nossas próprias origens?
6. Aprender sobre as diferenças que sempre haverá entre nós pode contribuir para uma convivência mais democrática e pacífica? Por quê?

As formas de avaliação para distribuição de notas e conceitos aos estudantes podem ocorrer de várias formas, em que pese a participação no jogo a mais importante delas. Apesar do jogo ter sido originalmente pensado para a participação de quatro pessoas, é permitido que mais de um jogador seja responsável pela condução interpretativa da mesma personagem, dividindo as cenas, por exemplo. A construção das cenas com frequência envolvem mais de dois personagens, nem todos são personagens dos jogadores, mas apenas personagens ocasionais necessárias para o desenrolar de uma cena específica, que podem ser conduzidos pelos demais jogadores, ou até mesmo pessoas de fora do jogo, que estão apenas observando, mas que agora têm a oportunidade de participar do jogo pontualmente. Também é compreensível que poucos estudantes queiram fazer parte do jogo, pois ele pode exigir certa desenvoltura e algumas pessoas não queiram se expor, ainda que seja frequentemente recomendado arte da atuação e jogos de interpretação para a superação da timidez. Forçar alguém a jogar para ganhar nota arruinaria completamente os objetivos das aulas e do ato de jogar. “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2019, p. 9).

Para aqueles estudantes que não jogaram, bastará que possam ter acompanhado o desenrolar do jogo, que tem o potencial de transformar-se em mini

espetáculo na sala de aula. Outras possibilidades de avaliação são a produção escrita através das questões motivadoras acima elencadas, através da participação nos debates na aula de avaliação dos resultados, através da análise escrita dos materiais produzidos nas aulas, através de desenhos sobre o conteúdo, quem sabe até uma história em quadrinhos. Ou mesmo avaliar através de outro jogo. Repetir um processo após conseguir maiores informações sobre ele é um dos elementos mais fortes da gamificação, pois a cada vez que uma atividade é realizada, ela teoricamente será mais precisa, já que contém mais esforços em direção à aprendizagem.

## Capítulo 4 - Planejamentos das Aulas: Cosmogonia Guarani

O material base para a construção do jogo sobre os mitos de origem Guarani é um texto de Kaká Werá Jecupé, chamado “Os primeiros costumes do colibri”. Este é o primeiro capítulo do livro “Tupã tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani”, que trata do surgimento de Nhanderu, que é o Criador e o primeiro ser na mitologia Guarani. Kaká Werá descreve Nhanderu da seguinte forma:

“Ñande Ru Tenondé, embora seja uma expressão que significa literalmente ‘Nosso Pai Primeiro’, é um dos vários nomes que se atribuem à Suprema Consciência, cujo corpo é o espaço imanifestado e cuja essência manifestada é o ritmo, o Espírito-Música, ou Grande Som Primeiro, também vislumbrado pelos grandes pajés como a Eterna Música, geradora de vidas” (JECUPÉ, 2001, p. 27).

Ou seja, foi através da manifestação sonora do Primeiro Ser que as coisas todas foram criadas através desta música primordial. Esse som ou música é Tupã Tenondé, que palavras formadas por *tu* (som) + *pan* (tonalidade) e *tenondé* (início). Através de Tupã, som, vento, música, foi que tudo surgiu.

A representação física de Tupã Tenondé é o colibri, expressão do sagrado na cultura Guarani, veloz mensageiro divino. Assim também cada pessoa tem em si uma alma-colibri, responsável por realizar a ligação com Tupã e transmitir sabedoria. Não à toa, o colibri ocupa papel central no planejamento das aulas, tanto na escolha do poema, quanto na criação estética do jogo.

No trecho já citado, “Os primeiros costumes do colibri”, Kaká Werá transcreve os versos ancestrais que contam a criação do mundo através de Nhanderu Tenondé. Kaká Werá Jecupé tem origem Guarani e esteve por anos imerso nos ensinamentos deste povo. As origens míticas que serão aqui compartilhadas estão expressas no que Kaká Werá chama de “palavras formosas”, modos de contar a sabedoria ancestral envoltos numa poética singular. Estas palavras têm origem muito antiga, incrustadas na sabedoria popular Guarani, que foram catalogadas pela primeira vez por Léon Cadogan.

Léon Cadogan, etnólogo paraguaio publicou em 1959 o livro “*Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbya-Guarani*”, em que compilou diversas passagens da história oral Mbyá-Guarani, especialmente da sua narrativa sobre a origem do universo, dos seres e de tudo o que existe. Cadogan imergiu no convívio entre os Mbyá-Guarani por anos, aprendendo seus costumes e conhecimentos, foi iniciado

na tradição e recebeu a honra de ouvir seus segredos. O pesquisador transcreveu o que ouviu do dialeto Mbyá com base na gramática Guarani paraguaia e verteu para o idioma espanhol. Kaká Werá baseou-se nesta transcrição e nos ensinamentos recebidos de sábios pajés brasileiros de aldeias Guarani ao redor das fogueiras. O livro “Tupã Tenondé” apresenta as citadas palavras formosas de forma bilíngue, transcritas do Guarani para o alfabeto romano e traduzidas para o português.

Sobre o mito de origem Guarani, serão estas palavras formosas em versos que irão compor o jogo criado na aula de história. Dividido em três momentos distintos: o processo de apreensão do mito, criação do jogo e de fato jogar fecham o ciclo de contato inicial com a cultura Guarani, que possivelmente gerará posteriores entrelaçamentos cognitivos.

O plano de aulas segue o modelo curricular de duas aulas de história por semana e está estruturado da seguinte forma: 1) a primeira aula (2 horas) é reservada para identificar o mito de origem Guarani, que será relacionado a um conhecimento do cotidiano utilizado como um dos fundamentos culturais deste povo; 2) a segunda aula (2 horas) é reservada para a construção do jogo, que será aprimorado coletivamente dentro da aula de história, com a montagem de peças importante para jogar o jogo. Estas duas etapas estarão postas de forma a criar um mecanismo de gamificação das aulas, terminando no terceiro momento, que é: 3) a última aula (2 horas) reservada à prática do jogo, de forma a encerrar o ciclo restrito de estudos sobre o mito de origem Guarani.

O planejamento está amparado em habilidades constantes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). As notações das habilidades estão demarcadas pelas iniciais EF para Ensino Fundamental, logo após o ano. Por exemplo EF06 para 6º ano do Ensino Fundamental. Este planejamento pode ser facilmente aplicado, ainda que com pequenas adaptações, nas aulas de história de qualquer ano/série do Ensino Fundamental - séries finais, quanto do Ensino Médio. Neste último caso, também está apontada a habilidade da BNCC correspondente, notada pelas iniciais EM no início do código da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, está acrescido em cada plano de aula uma sessão intitulada “gamificação”, que explicita como a aula pode tornar-se gamificada, quais elementos fazem parte e como podem ser aproveitados na construção do jogo.

#### 4.1 Mito de Origem Guarani (Aula 1 - 2 horas)

Habilidades principais: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Objetivos: Conhecer o mito de criação e de origem dos seres da cultura Guarani. Problematizar a noção de que os indígenas são povos selváticos, portadores de uma cultura incivilizada e pueril.

Recursos e materiais: Projetor multimídia, lousa, trecho de texto do livro Tupã Tenondé, de Kaka Werá Jecupé, vídeo produzido pelo IPHAN.

Metodologia: Apresentar aos estudantes parte do mito de origem do povo Guarani, contido no livro “Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani”, em especial o trecho “Os primeiros costumes do colibri”, coletado de fontes orais pelo mesmo autor. Em adição, exibir o vídeo produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no canal do IPHAN no Youtube (Iphangovbr) sobre a visão dos guarani acerca do céu e das constelações: “*Cuaracy Ra’Angaba – O céu Tupi Guarani*”<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> [Cuaracy Ra’Angaba – O céu Tupi Guarani](#), acessado em 02/12/2021.



Desenvolvimento: Iniciar a aula com uma pergunta-problema, motivadora de discussões polêmicas, tão apreciadas pela maioria dos adolescentes: como você acha que o mundo começou? Quais versões de criação das coisas você conhece? Após ouvir todos e conduzir um breve debate, distribuir aos discentes o trecho de “Os primeiros costumes do colibri”, ou de como foi criado o mundo segundo o mito Guarani. O procedimento aqui é o de conduzir a leitura conjunta e colher impressões da narrativa.

A seguir, a exibição de trechos do mini documentário “*Cuaracy Ra’Angaba – O céu Tupi Guarani*” (28:01 minutos) em que são relatados os mitos relativos ao céu entre os Guarani, bem como sua forma de se localizar no espaço. Frisar também a íntima relação entre a astronomia empírica Guarani e a tecnologia agrícola, realçando a sofisticação do conhecimento indígena sobre os ciclos da natureza locais.

De ciência da cosmogonia Guarani e dos estudos astronômicos deste povo, os alunos serão incentivados a pesquisar os principais corpos celestes e constelações que conhecemos hoje, pesquisar quem os nomeou e porquê. Sabendo que a maioria das nomenclaturas tradicionais das constelações utilizadas hoje são de origem greco-romana, novamente o exercício de aproximação e afastamento vai se fazer presente no processo de construção da aprendizagem, tomando o cuidado de não conduzir para um discurso ficcional de complexidade (grego) versus supersticiosidade (Guarani), que afirmaria uma visão eurocentrada, mas de apontar que diferentes povos buscaram soluções semelhantes, aproximando mito e investigação da natureza.

A atividade proposta será a de recriar outras constelações do céu e apontar passagens e personagens contidos n’Os primeiros costumes do colibri, mudando traçados, formatos, posições celestes, emulações ou o que quiserem imaginar. Notando que frequentemente as constelações Guarani não coincidem com as constelações de origem grega. Utilizar a criatividade e permitir utilizar o artifício do “e se?” em história é uma virtualidade que pertence sempre ao ambiente do jogo e que afirma a diferença, pois pode permitir que os discentes imaginem outra história, que a reescrevam ao menos no microcosmo da sua imaginação aberta às variabilidades, fundamentadas nos seus conhecimentos históricos recém apreendidos.

Gamificação: A atividade proposta pode ser realizada em grupos, o que aumenta a interatividade e insere um componente colaborativo, sempre necessário e importante para a gamificação e para o aprendizado. Dentro das especificações do *framework* de Yu-Kai Chou<sup>27</sup>, nesta aula serão utilizadas os elementos de *Significado Épico*, pois intenciona-se que o discente esteja participando de algo que é maior e, supostamente, mais importante que algo que ele normalmente faria, nesta situação será reordenar o céu, pontuando constelações diferentes daquelas existente e/ou conhecidas. Outro elemento do diagrama de Chou sobre a gamificação envolvido na tarefa é a de *Empoderamento da Criatividade*, já que está envolvido num processo criativo no qual repetidamente tem de descobrir algo e tentar combinações diferentes, a fim de imaginar constelações diversas com base no mito de origem narrado no trecho selecionado de Tupã Tenondé.

#### **4.2 Criação do Jogo sobre Mito de Origem Guarani (Aula 2 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço

Objetivos: Conhecer o mito de criação e de origem dos seres da cultura Guarani. Reimaginar cenas do mito de origem, Guarani e representá-los artisticamente.

Recursos e materiais: papel em branco, lápis para desenho e para colorir, computadores, *smartphones* ou outros aparelhos eletrônicos, impressora (se possível), trecho de texto do livro Tupã Tenondé, de Kaka Werá Jecupé.

---

<sup>27</sup> rever <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework>, acesso em 05/06/2020.

Metodologia: Propor aos estudantes que, de posse da leitura do trecho “Os primeiros costumes do colibri” de Kaká Werá, eles imaginem e criem imagens que representem versos do poema. A criação pode ser tanto em desenho à mão com lápis e papel, quanto uma produção ou simplesmente edição de uma imagem já existente na internet. Para a segunda opção, poderão utilizar programas ou aplicativos simples que já vem nativos em computadores e telefones celulares. Outra opção é utilizar *sites* da internet para configurar de forma padrão uma imagem, como o *site Canva*<sup>28</sup>, indicado para produções artísticas e edição simples de imagens.

Desenvolvimento: Os estudantes irão criar as cartas após tomar contato com a cosmogonia na sala de aula. Os estudantes irão projetar imagens nas suas cartas segundo as imagens mentais que eles criaram através da leitura e da audição do mito da criação. A imaginação torna-se uma imagem impressa ou desenhada.

Como o jogo pensado envolve a manipulação de cartas contendo imagens referentes aos versos d’“Os primeiros costumes do colibri”, a intenção é que os discentes participem desta etapa essencial de construção do jogo. É através da manipulação destas cartas imagéticas que o fator principal do jogo se desenrola, portanto reside aí a importância do envolvimento dos estudantes na construção delas. Os demais elementos do jogo são as regras, as fichas e o tabuleiro, previamente planejados pelo idealizador do jogo. Objetiva-se aqui a feitura coletiva do jogo e a intervenção dos educandos no mesmo.

Se houver dificuldade de inspiração para os estudantes, apesar de não ser parte ideal da concepção do jogo, recomendo o seguinte vídeo que pode ser apresentado: “Mito da Criação”<sup>29</sup>, produzido por David Alves como parte integrante do documentário “O Povo Dourado somos todos nós” (animação com narração de Kaká Werá).

Nesta etapa é permitido e esperado o uso da fantasia sobre o mito de origem. Dar liberdade de criação, em que o imaginado ao ouvir pode se fazer tanto através de experiências próprias e prévias do aluno, juntando o que ele possui de referências estéticas e visuais, quanto pode permitir novas abordagens artísticas proporcionadas pelo ineditismo das palavras, conceitos e formas evocadas pela

---

<sup>28</sup> [https://www.canva.com/pt\\_br](https://www.canva.com/pt_br), acessado em 02/12/2021.

<sup>29</sup> [Mito da Criação](#), acessado em 02/12/2021.

leitura, audição e projeção visual. Onde não existe apenas a fixação do conceito através do exercício do jogo, mas a própria manipulação do conceito conforme o entendimento individual ou coletivo.

A incompletude do jogo é fundamental para os objetivos cognitivos almejados, pois é através da intervenção dos estudantes que será composto o mosaico de vivências e das variadas formas de percepção de mundo. Assim, a interpretação própria de cada aluno sobre as passagens do mito de origem insere mais um aspecto de imprevisibilidade ao jogo, colaborando para torná-lo mais interessante. As diferenças de propósitos e de interpretações são realçadas, sem, no entanto, demarcar hierarquias, pois dentro do jogo, todas as cartas têm igual valor e todas podem servir à meta do jogo, que é compor a canção da criação formada por Tupã Tenondé.

A livre interpretação dos trechos de “Os primeiros costumes do colibri” pode culminar na criação de imagens em cartas não exatamente concernentes a representações culturais estritamente Guarani. Essa discrepância será tanto diminuída quanto maior for o aprofundamento dos estudos em história sobre a cultura dos povos originários. Não tendo essa afinidade clara entre pessoa e conteúdo histórico, é possível que os estudantes criem imagens mais próximas de cosmogonias de outras tradições étnicas, conforme suas principais vivências do que imagens intimamente assimiladas da cultura Guarani. Penso, entretanto, que esta é uma conjunção que não traz demérito à tarefa, mas que serve justamente como etapa importante do aprendizado em história. A novidade do estranhamento é algo a ser despertado e que servirá de propulsor do aprendizado.

Vigiar esse afastamento e orientar para a interpretação mais próxima do aprendido é papel da mediação do professor de história, que vai se valer de outras referências utilizadas em sala de aula que poderão ser acrescidas. Neste sentido, esta aula está intimamente ligada com a aula anterior e com o jogo a ser jogado na aula posterior. Daí a expectativa do jogo não ser uma abordagem isolada, mas uma perspectiva que exige preparação prévia. Portanto, na minha concepção, o jogo, por fim, funciona de forma adequada apenas quando interligado com o plano de aula completo, em que há a apresentação do tema, o desenvolvimento do tema (elaboração das cartas) e, por fim, a aplicação do tema no jogo.

Gamificação: neste nível da atividade os elementos de gamificação continuam os mesmos da aula anterior: *Significado Épico e Empoderamento da Criatividade*. O estudante (e desde já um jogador) estará engajado na construção coletiva de um jogo que será partilhado com a turma, o que torna a tarefa plena de um significado mais amplo do que o seu entendimento individual do assunto. Além disso, sua capacidade criativa será exigida, já que terá que elaborar ou encontrar imagens que correspondam ao mito de origem Guarani estudado na aula. Mais uma vez o trabalho em grupo é recomendado, pois possibilita maior engajamento na finalização da atividade.

### **4.3 Jogar o jogo sobre o mito de origem Guarani (Aula 3 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço

Objetivo: através da interatividade social e cognitiva, propiciar um ambiente de tolerância com as diferenças e de aprendizado aprimorado pelo jogo.

Recursos e materiais: Tabuleiro, fichas e cartas criadas para o jogo, todos feitos de papel.

Metodologia: através dos aspectos lúdicos do ato de jogar, assistir ou participar ativamente do jogo para que os estudantes consigam construir as suas aprendizagens de forma autônoma.

Desenvolvimento: dividir a turma em grupos de quatro integrantes, ou apenas solicitar que quatro pessoas por vez participem do jogo. Faz parte da essência do jogo que ele seja voluntário. Por se tratar de um jogo rápido, com o tempo estimado entre vinte a trinta minutos para a resolução, é possível realizar várias rodadas dentro da turma.

Gamificação: O próprio ato de jogar é gamificado. Na finalização deste modelo de aprendizagem que agora culmina em um jogo, os elementos de gamificação elencados por Yu-Kai Chou podem ser encaixados em *Empoderamento da Criatividade*, pois o jogador estará imerso em funções de combinação, imaginação e tentativa de adivinhar a carta do jogador oponente. Outro elemento do diagrama é o de *Influência Social e Pertencimento*, na medida em que há uma disputa sendo travada, a de quem consegue preencher primeiro os espaços com os versos da canção e, assim, vencer. O processo de competição é ponto central na aprendizagem gamificada e ele se mostra com maior clareza nesta etapa. Provavelmente o aspecto de *Imprevisibilidade e Curiosidade* seja o mais relevante para esta atividade, pois é precisamente ele que será o motivador do jogo. O jogador não sabe qual a carta que o adversário jogou, ele precisará adivinhá-la e tentará ao mesmo tempo confundir seus opositores. Esse mistério do inesperado e da incerteza coloca na imaginação e na análise do outro tudo o que é necessário para vencer o jogo.

#### **4.4 Jogo “A Canção da Criação”**

*Objetivo do jogo*: Completar a Canção da Criação

Tabuleiro: no tabuleiro estão marcados trechos textuais do mito de origem Guarani expresso nos versos de “Os primeiros costumes do colibri”. Estes trechos estão indicados em volteios pelo espaço do tabuleiro, por onde irão percorrer as peças dos jogadores a fim de fechar a Canção da Criação.

Os trechos escolhidos para preencher o tabuleiro são, na sua maioria, aqueles que têm o conteúdo mais dúbio, metafórico e imaginativo, pela suas funções de incentivar a criatividade, tanto para criar as cartas, quanto para o momento do jogo de escolher a relação entre a carta na mão do jogador e o trecho selecionado.

A circularidade do tabuleiro tem a intenção de emular a visão cíclica da temporalidade e do cotidiano, comum no pensamento ameríndio. Também faz referência à eternidade, à unicidade e à corporeidade difusa de Nhanderu Tenondé. A fluidez criadora e a própria fluidez do jogo, que não exige a existência de uma ordem de versos para ser preenchida, são contempladas pelo formato do tabuleiro.

Apesar dos versos de “Os primeiros costumes do colibri” terem um começo e um fim, seu processo representativo é bem menos demarcado, realçado sempre pela dança do colibri pela criação que vai tomando forma. O próprio jogo pode seguir qualquer ordem, permitindo avanços e retrocessos, saltos e enfileiramentos, conforme a vontade e a estratégia dos jogadores. Por todos estes motivos, o formato circular pareceu muito mais adequado às simbologias e aos intentos.

Por fim, o formato do tabuleiro assim representados com três círculos concêntricos se assemelha ao símbolo milenar que costuma se identificar a Tupã, como o desdobramento do Todo, segundo Kaká Werá Jecupé.



Peças ou fichas: são usadas pelos jogadores para percorrer o tempo da Canção. Cada jogador possui um tipo de peça, que ele coloca em cima do espaço contendo o verso que ganhou na rodada específica. As peças têm formas diferentes vinculadas aos animais e seres vagantes da cosmogonia, que são: o colibri, nhandervuçu, a coruja e a serpente.



O colibri é a manifestação física de Tupã Tenondé, maior representação de sacralidade na cultura Guarani. Este pequeno



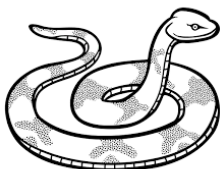
animal é o responsável por transmitir informações e orientar as pessoas para os desígnios corretos, pois é capaz de perceber o Todo, tanto o mundo material, quanto o mundo espiritual, por onde pode vagar livremente em altas velocidades.



A coruja é uma das manifestações do Criador segundo a tradição Guarani. Ela representa mistério e sabedoria, guardiã dos segredos noturnos. A noite é simbolicamente as limitações de nossas percepções e entraves para o entendimento do mundo. Tendo a visão mesmo dentro da escuridão, a coruja conhece o insondável, que ela é capaz de desbravar sem temer o que lá se esconde.



Nhanderuvuçu é nomeado como o primeiro ser gerado, a palavra-alma, que surgiu do som criador, é ele a primeira expressão do ser humano. Nesta forma, nhanderu não tem aparência definida, é apenas o vento sonoro e luminoso da essência da Criação. Por conta dessa forma metafísica, foi escolhido um par de asas como materialização deste conceito no jogo.



A serpente é o animal vinculada à Terra geradora da vida, pois a própria Mãe Terra tem a forma de cobra enroscada em torno de si mesma e em torno do cetro do Criador. As serpentes existentes são imagens desta serpente ancestral, que é a protetora da vida que nela existe e das coisas que habitam a terra.

Estas fichas com imagens são as peças que representam os jogadores. No começo do jogo, os participantes escolherão um destes seres e receberão cerca de quarenta destas fichas contendo a mesma imagem da criatura. Serão estas fichas que os jogadores colocarão sobre os trechos no tabuleiro para demarcar a sua participação na canção. Quem tiver mais destas fichas sobre o tabuleiro quando todos os trechos forem “cantados” (preenchidos), vence o jogo.

Cartas: contém imagens da cosmogonia e serão produzidas pelos estudantes através de desenho próprio (recomendado) ou através do *site* Canva utilizando imagens que possuem licença *Creative Commons* (mecanismo de busca disponível

no Google em que apenas imagens livres licenciáveis ficam disponíveis entre as opções de pesquisa). Também haverá outras cartas não necessariamente relacionadas aos trechos de criação do mundo descritos no tabuleiro. Por exemplo, pode haver cartas que contenham imagens de cosmogonias de outros povos, religiões ou da ficção, para que seja mais fácil depois, no decorrer do jogo, confundir os demais jogadores. Este procedimento também faz parte da estratégia dos jogadores, caso ocorra a participação na criação das cartas, o que é profícuo, como demonstrado na aula 2 deste planejamento completo de aulas.

Estas outras cartas com imagens não precisamente assimiladas da leitura de “Os primeiros costumes do colibri” também servem aos interesses da aula de história, pois essa ação demarca a diferença entre o que já previamente conhecem os estudantes e o que ainda estão em processo de aprendizado, que é o mito de origem Guarani. Estas comparações, junções e separações de conceitos e imagens imaginativas é parte da apreensão histórica, ao criar uma conexão com o que é o estranho, o inusual, o nunca visto até então. O afastamento intelectual ante desconhecido aguça a curiosidade quando há o movimento de aproximação, estimula a tolerância ao perceber o outro em outra narrativa descoberta equivalente e solidifica o aprendizado ao exigir conexões novas entre o já sabido e a novidade que desponta na aula de história.

A ideia é que as cartas sejam produzidas pelos alunos, mas podem ter criações do professor em acréscimo. Para o jogo inicial, estão disponibilizadas 64 cartas prévias elaboradas pelo desenvolvedor. A seguir, veremos alguns exemplos de cartas prontas, sua convergência com um trecho específico e a simbologia pretendida. O texto completo de “Os primeiros costumes do colibri” está nos anexos, assim como as cartas abaixo e todas as demais já padronizadas para o jogo<sup>30</sup>.



“Nosso Pai Primeiro  
criou-se por si mesmo  
na Vazia Noite iniciada”

Nhanderu Tenondé significa literalmente “Nosso Pai Primeiro”, o ser primordial e o criador de tudo o que existe. Kaká Werá cita que seu

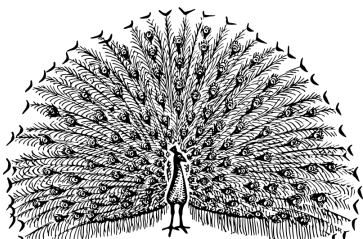
<sup>30</sup> As imagens em tamanho próprio para o jogo e as suas referências estão nos Anexos a partir da página 131.

corpo é o espaço imanifestado e sua essência é a Eterna Música, geradora de vidas. Um escultor-estátua esculpindo a si mesmo me pareceu uma imagem aproximada para representar a materialidade destes conceitos vagos e abstratos dos versos.



“as divinas plantas das mãos feito ramas floridas tramam o Imanifestado, na dobra de sua evolução”.

Das mãos do Criador passam a surgir as coisas, como plantas nascendo do vazio, símbolo da origem da vida.



“Em meio às flores plumas floresce a coroa-pássaro do pássaro futuro”

Essa passagem provavelmente se refere ao colibri, já referenciado como a expressão do sagrado dentro da cultura Guarani. No entanto, por questões de estilo, para não repetir demais a imagem do colibri, o pavão também cabe na descrição dos versos, por ser um pássaro coroado, cujas plumas também parecem florescer quando expande a cauda.



“lua veloz que paira”

A metáfora de velocidade da lua aqui foi associada às suas fases e aos “movimentos” que realiza no céu noturno conforme passam as semanas.



“brisas surgidas enquanto colibrizava vidas dos ventos produzidas do Imanifestado que fora: um colibri”

A sentença “colibrizava vidas” soa muito impactante, pois aparenta que toda vida assim surgida é plena de sacralidade e liberdade, pois tem, assim com o colibri, a habilidade de vaguear pelos mundos, acessar o mundo espiritual e encontrar-se com a divindade. A configuração entre imagem e texto alcança sintonia própria para ser representada durante o jogo. Tudo isso, tratando-se desta forma de enxergar as coisas, que, com certeza, podem ser muito diferentes de outras pessoas enxergarem. Reside aí parte da indefinição e do desconhecido, tão imprescindíveis ao ato de jogar.

Estes foram alguns poucos exemplos de cartas e o pensamento por trás delas que perpassaram a cabeça de quem as preparou. Obviamente são apenas sugestões, já que o ato realmente interessante para o jogo é que os próprios jogadores criem as suas cartas, ou até mesmo o professor faça as suas, que irão montar este verdadeiro quebra-cabeças de referências e interpretações. Fica posto aqui que é na indeterminação das relações entre imagens (cartas) e texto (tabuleiro) que reside a diversão do jogo. Os usos do texto, fixamente relator da cultura Guarani estudada, a interpretação destes versos e sua transposição em imagens já gera um desalinho, apesar da intencionalidade das conexões. Mais tarde, será durante o jogo que muitas conexões serão feitas, refeitas, desconstruídas e reordenadas. Isto é, gerar aprendizado histórico, montando o mosaico cultural envolvido no processo.

#### 4.4.1 Regras do jogo<sup>31</sup>

No tabuleiro, que tem formato circular, há trechos da cosmogonia Guarani escritos dentro de espaços determinados que representam etapas temporais e espaciais. O tabuleiro circular representa o cosmos da criação, que flui, como os ventos sonoros criadores e como a serpente que compõe a terra..

O número ideal de jogadores é quatro, cada um escolhendo uma criatura do mito de origem: colibri, nhandervuçu, coruja ou serpente. Os jogadores podem jogar individualmente ou em grupos, desde que cada integrante do grupo jogue em uma rodada diferente, havendo o revezamento. Cada jogador recebe 3 cartas da

---

<sup>31</sup> Este jogo é inspirado e adaptado do jogo “Dixit” para fins educacionais. Para conhecer o jogo original em português, acesse: [Dixit | Mundo Galápagos | Jogos de tabuleiro e muito mais](#) e <https://www.youtube.com/watch?v=jHntU1GkAGg>. Endereços acessados em 06/12/2021.

pilha primordial de cartas com imagens e guarda para si temporariamente em segredo. O jogador que escolheu o colibri para representar as suas ações começa o jogo. A ordem de rodadas segue no sentido circular.

Na sua vez na rodada, o jogador terá que escolher um trecho da cosmogonia e pousar uma das suas cartas de face para baixo. O jogador deve escolher entre as suas opções aquela que mais se assemelha àquele trecho. No momento de pousar sua carta, o jogador deverá ler o trecho em voz alta, entoando os versos. É possível incentivar o jogador a criar um ritmo próprio para entoar o trecho escolhido, um ritmo musical que ele imagina que cairia bem para acompanhar aquela letra, ou como ele imagina que seja uma música Guarani. Como regra alternativa, os jogadores ao redor do tabuleiro podem entrar em acordo que cantar o trecho escolhido ao invés de simplesmente ler pode conceder uma ficha extra para o jogador da rodada, caso ele tenha sucesso na sua jogada. Isso aumentará a imersão e a diversão. Em acréscimo, os jogadores poderão pesquisar canções culturais Guarani para acompanhar seu jogo.

Os demais jogadores escolherão uma carta da sua mão que melhor corresponda ao trecho escolhido pelo jogador da vez e então pousarão suas próprias cartas sobre a carta que foi lançada inicialmente. O jogador da vez pegará as cartas depositadas, vai embaralhar sem olhar e depositar todas de face para cima no centro da mesa. Olhando as cartas disponíveis com as imagens, os jogadores tentarão adivinhar qual a carta lançada pelo jogador da vez. Todos, menos o jogador da vez, tentarão adivinhar qual é essa carta colocando sobre alguma delas uma das suas fichas (que contém a sua criatura representante). Após todos fazerem as suas apostas, o jogador da vez irá revelar qual é a sua carta.

É agora que entra em cena no jogo o componente do “Mistério da Criação”. Se todos os jogadores tiverem acertado a carta do jogador da vez, todos colocam uma ficha sobre o trecho escrito da cosmogonia, exceto o jogador da vez. Isso porque foi muito fácil acertar a carta, não esteve presente o mistério, essencial para a Criação. Se todos errarem, ninguém coloca peças sobre trecho algum, pois a mensagem foi misteriosa demais e não foi compreendida, por isso atrasou a Criação do Cosmos. Se uma ou mais pessoas, mas não todas, acertam a carta do jogador da vez, todos que acertaram colocam 1 ficha sobre o trecho no tabuleiro e o jogador da vez coloca 2 peças (3 peças se cantar os versos, caso utilizem as regras optativas que concedem mais pontos a quem canta). No entanto, se a carta mais

votada não for a verdadeira, aquele jogador que pousou esta carta recebe uma rodada extra na sua vez. Porém, durante a rodada extra os jogadores não sacam novas cartas, isso acontece porque a música da Criação estará sendo esticada demais, o que reduz a sua criatividade e diminui as opções. É possível utilizar um dado normal de seis faces para marcar o número de rodadas extras que um jogador terá na sua vez, num máximo de três, ou simplesmente anotar este número em um pedaço de papel. A rodada termina com as cartas usadas sendo descartadas.

Na nova rodada, todos sacam novas cartas da pilha primordial até completarem três cartas na mão. Em ordem circular, o próximo jogador recomeça o processo: escolhe um trecho, pousa sua carta de face para baixo e logo após, os demais jogadores pousam as suas cartas correspondentes e tentam adivinhar qual a carta original.

No começo do jogo provavelmente será fácil conectar os trechos escritos com as cartas contendo as imagens dos jogadores. Mas conforme os espaços textuais da canção forem sendo preenchidos durante o jogo, poderá ficar cada vez mais complicado estabelecer essas conexões de maneira precisa ou satisfatória. Portanto, a vitória e o ato de completar a Canção da Criação mais rapidamente dependerá também da estratégia dos jogadores.

Se as cartas da pilha primordial acabarem, a pilha das cartas já utilizadas é embaralhada e as cartas antigas voltam ao centro da mesa para serem revitalizadas, repetindo o ciclo de ocaso e renovação.

O jogo termina quando o tabuleiro que representa a cosmogonia é fechado com as peças dos jogadores, completando assim a Canção da Criação. O jogador que tiver mais peças no tabuleiro ao encerrar a Canção vence o jogo.

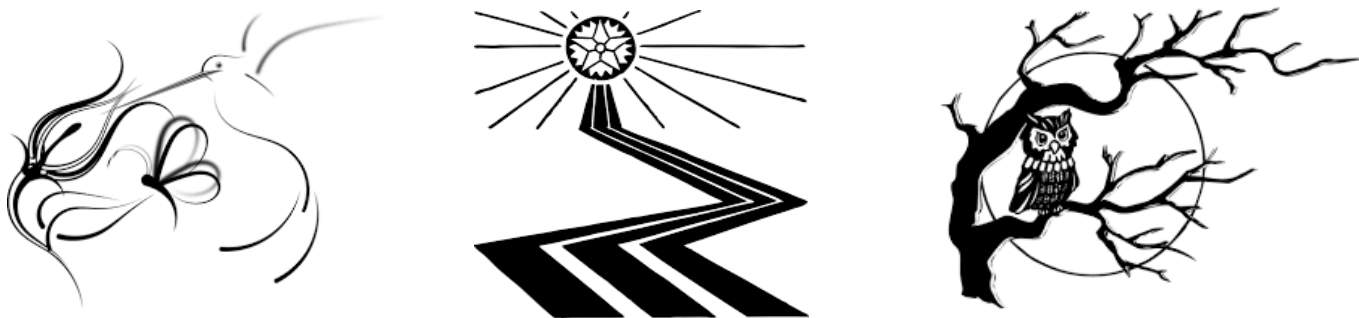
#### **4.5 Possibilidades de Jogabilidade**

Podemos imaginar uma situação hipotética, que demonstre um pouco da jogabilidade possível, em que quatro personagens fictícias jogam o jogo. O objetivo é explicar melhor como o jogo pode funcionar.

Estão reunidas em círculo ao redor do tabuleiro quatro jogadoras dispostas a completar a Canção da Criação. Para isso, elas começam escolhendo suas criaturas da criação que as representarão no jogo. A jogadora número 1 escolhe o colibri, a jogadora número 2 escolhe a serpente, a jogadora número 3 escolhe a coruja e a

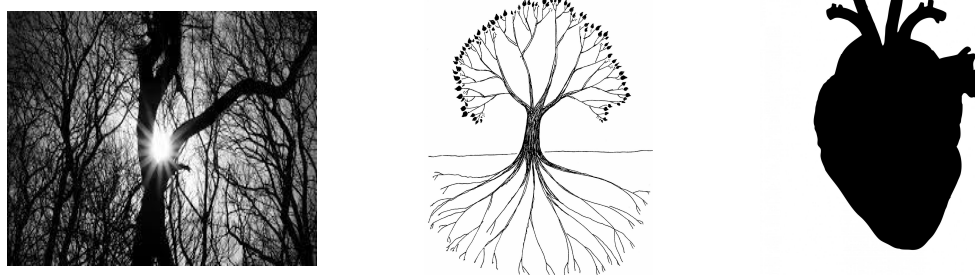
jogadora número 4 fica com nhandervuçu. Após isso, elas sacam da pilha primordial as três cartas a que cada uma tem direito para começar o jogo.

A jogadora número 1 é quem começa o jogo, porque escolheu as fichas do colibri. Ela tem as seguintes cartas na mão:



Olhando bem as suas cartas disponíveis, escolhe o seguinte trecho da Canção da Criação: “*de onde ancorava-se no vazio-noite / feito coruja produzindo silêncios*”. A jogadora lê os versos de forma cantada, criando um ritmo que acha que seria apropriado à música, se baseando em músicas que já ouviu pessoas pertencentes a uma tribo Guarani cantarem. Ela se lembra do pedaço de documentário que assistiu na aula sobre como os Guarani enxergavam as constelações no céu. Ou seja, caso tenha sucesso na jogada, ela terá um bônus por ter feito a sua escolha no tabuleiro de forma cantada. Para representar a sua escolha textual, ela escolhe a terceira carta que tem em mãos (da esquerda para a direita) e a pousa no centro com a face virada para baixo.

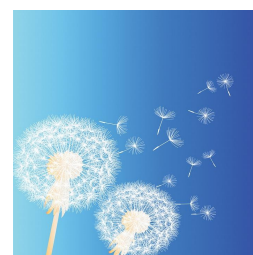
Chegou agora a vez das outras três jogadoras, que sabendo qual trecho a jogadora número 1 (colibri) escolheu, terão que pousar cartas que pareçam também representar aquelas palavras: “*de onde ancorava-se no vazio-noite / feito coruja produzindo silêncios*”. A jogadora número 2 tem as seguintes cartas na mão:



A jogadora número 2 (serpente) resolve então pousar na mesa a sua primeira carta da esquerda de face para baixo em cima da carta que a jogadora número 1 já

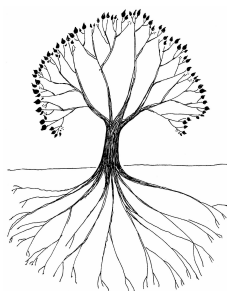
havia depositado na mesa antes. As jogadoras número 3 (coruja) e número 4 (nhandervuçu) fazem a mesma coisa: escolhem uma carta dentro das suas opções e aumentam o monte de cartas de face para baixo em cima da mesa. A jogadora número 1 (colibri) pega as cartas e, sem olhar, embaralha. Depois de fazer isso, coloca as quatro cartas de face para cima na mesa.

Agora as jogadoras 2, 3 e 4 precisam descobrir qual delas é a carta que a jogadora 1 escolheu. A jogadora 1 (colibri) apenas observa esta etapa, pois ela obviamente já sabe qual a carta certa. As quatro cartas em cima da mesa nesta rodada são as seguintes:



As jogadoras 2 (serpente) e 3 (coruja) colocam suas fichas em cima da primeira carta. Já a jogadora número 4 acha que é a segunda carta. Todas já fizeram suas apostas e a jogadora 1 pode revelar que a sua carta é a primeira. À jogadora 1 é permitido então que coloque três fichas de colibri em cima do trecho da Canção que ela escolheu. Uma ficha porque algumas pessoas acertaram qual era a sua carta, mas não todas, ou seja, o Mistério da Criação ainda permanece; 1 ficha por ser a sua vez na rodada e 1 ficha por ter cantado, finalizando as 3 fichas que agora ocupa no tabuleiro. A jogadora 2 coloca uma serpente sobre o trecho e a jogadora 3 coloca uma coruja. A jogadora 4 não marca nada nesta rodada. As quatro cartas utilizadas são colocadas à parte na mesa.

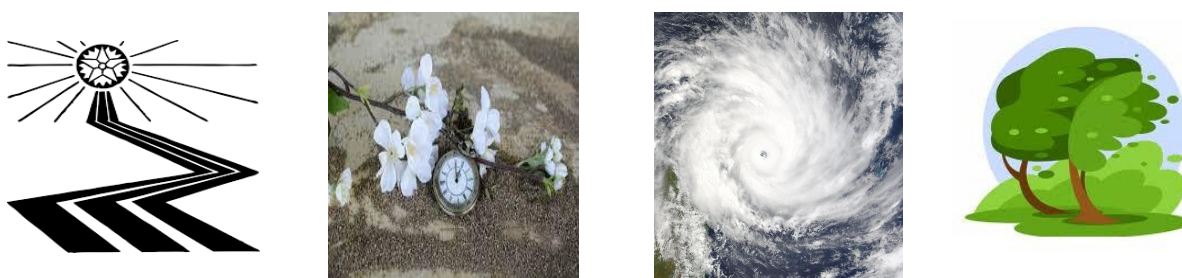
Agora é a vez da jogadora 2 (serpente) que está ao lado da jogadora 1 ao redor do tabuleiro, no sentido horário. O lado para onde segue o jogo é apenas uma convenção entre as jogadoras. A jogadora 2 tem na mão agora as seguintes cartas:





Com estas opções em mãos ela resolve escolher o seguinte trecho da Canção: “podemos percebê-lo como espaço-tempo, / onde ao fim deste Vento, / nomeou-lhe: época, era, (h)ora”. Para representar estes versos, a jogadora opta por colocar na mesa de face para baixo a primeira carta que possui na esquerda em sua mão. Mas não faz isso cantando, ou seja, não receberá o bônus caso tenha sucesso na rodada. Caso acertem a sua carta, colocará no tabuleiro apenas duas fichas de serpente e não três fichas, como fez a jogadora 1 (colibri) na vez dela.

As demais jogadoras escolhem suas cartas e acrescentam à carta da jogadora 2, que a seguir embaralha e vira todas as cartas de face para cima:



Hora das jogadoras 1, 3 e 4 fazerem suas apostas, pensando em qual seria a carta que a jogadora 2 (serpente) pousou. As jogadoras 1 (colibri) e 4 (nhandervuçu) colocam suas fichas sobre a terceira carta da esquerda para a direita e a jogadora 3 (coruja) aposta na segunda carta na mesma direção. A jogadora 2 (serpente) revela sua carta, que era realmente a segunda. Vamos agora às pontuações no tabuleiro. A jogadora 2 ocupa o trecho com duas serpentes. A jogadora 3 ocupa o mesmo local no tabuleiro com 2 corujas: uma por ter acertado a carta da rodada e outra porque a sua carta foi a mais votada. Além disso, quando for a sua vez de jogar, ela fará a escolha de carta duas vezes seguidas, porque conseguiu confundir as demais jogadoras e puxou a Canção para si. As jogadoras 1 e 4 não pontuam nesta rodada. As quatro cartas utilizadas são colocadas à parte na mesa, fora do jogo.

Agora é a vez da jogadora 3 (coruja), que jogará duas vezes seguidas. Na sua primeira jogada ela avalia as suas cartas na mão:



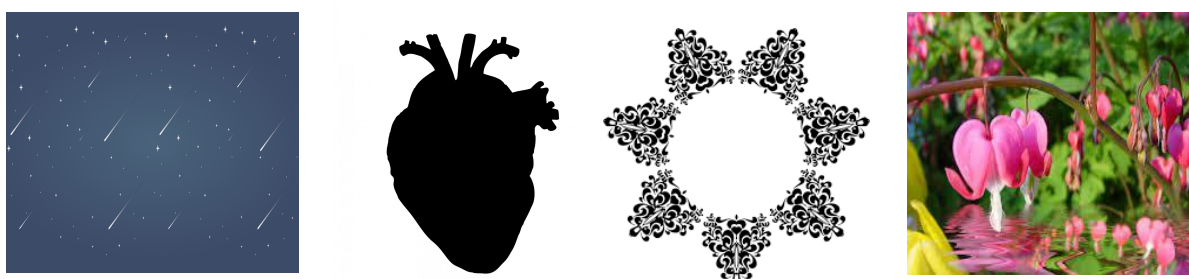
Mediante estas opções, a jogadora escolhe a carta do centro e o trecho que versa cantando (para ganhar o bônus): *“as divinas plantas das mãos feito ramas floridas / tramam o Imanifestado, na dobra de sua evolução, / no meio da primeira Grande Noite”*.

As demais jogadoras também arremessam as suas cartas ao ouvirem os versos da Canção. Após, a jogadora da vez embaralha e vira as cartas com a face para cima:



Apesar de todas as imagens criarem referências excelentes ao trecho escolhido, todas as jogadoras apostaram na carta número três, da esquerda para a direita. A jogadora 3 (coruja) foi realmente bastante feliz quando optou pela carta relacionada aos versos, o que lhe garantiu 3 fichas de coruja em cima do trecho da Canção. Todas as outras jogadoras colocam uma ficha cada em cima do trecho escolhido também, por terem acertado a carta da jogadora da rodada.

A jogadora 3 (coruja) ainda tem uma rodada bônus, porque na vez anterior a sua carta foi a que recebeu mais votos. No entanto, durante a rodada bônus, as jogadoras não podem pegar mais cartas do monte de cartas primordial. Dessa vez as opções ficam mais restritas. A jogadora 3 (coruja) entoia então pelos versos: *“Antes que o sol / ele existia pelo reflexo do seu próprio coração”*. Pousa a sua carta, as outras jogadoras também fazem as suas escolhas ao ouvir as palavras, as cartas são embaralhadas e ficam assim dispostas:



No momento das jogadoras 1, 2 e 4 realizarem as suas jogadas sobre a carta que acreditam que a jogadora 3 pousou, mas nenhuma delas acerta. Da esquerda para a direita, a jogadora 1 (colibri) aposta na quarta carta, a jogadora 2 (serpente) na primeira e a jogadora 4 (nhandervuçu) escolhe a segunda. As cartas ficaram muito parecidas ou a jogadora 3 (coruja) praticou demais o Mistério. Sua mensagem não foi compreendida, portanto não pode ser anexada ainda à Canção da Criação. Ninguém pontua nesta rodada.

Agora é a vez da jogadora número 4 (nhandervuçu). Ela precisa escolher um trecho que melhor se adeque às suas cartas e torcer para que idealmente apenas uma das outras jogadoras acerte qual será a sua carta. As opções no tabuleiro e na pilha primordial de cartas já estão reduzidas, o jogo fica cada vez mais difícil e estratégico. Ela precisa entender rápido o jogo da Criação, pois ainda não pontuou. E flui o jogo...

#### **4.6 Perspectivas sobre o jogo e as aulas (Aula 4 - 2 horas)**

Habilidades principais: (EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Objetivos: Encerrar o ciclo de estudos sobre a Criação do Mundo segundo a crença Guarani compartilhada por Kaká Werá sem, no entanto, encerrar as discussões sobre cultura indígena e suas influências na cultura brasileira, mas antes

projetar reflexões e fundamentos que servirão para embasar estudos históricos posteriores. Gerar debate na aula de história a partir das construções cognitivas realizadas para pensar atitudes positivas para um convívio mais democrático na sala de aula e na sociedade de modo geral.

Recursos e materiais: relatórios escritos pelos estudantes ao longo das aulas, como as respostas da sondagem sobre jogos, as projeções imaginadas das constelações segundo a influência cultural Guarani, todas as figuras usadas no jogo, especialmente o tabuleiro, e por fim trechos do livro “Tupã Tenondé”, de Kaká Werá Jecupé.

Metodologia: retomar os assuntos e conceitos envolvidos em toda a sequência didática. Realizar o levantamento de percepções sobre os temas abordados através de uma roda de conversa em que servirão como motor de debates os materiais produzidos pelos educandos durante o processo de aprendizagem (ver Recursos e Materiais).

Por fim, buscar que os estudantes expressem de alguma forma seus aprendizados com as atividades, seja de forma oral, seja de forma escrita.

Desenvolvimento: Ao encerrar os momentos do jogo, é preciso reunir a turma para refletir sobre o jogo e as aulas: desde a elaboração coletiva das cartas imagéticas, sobre os objetivos do jogo e o que fica com cada um após o fim do jogo.

O encerramento pode ser realizado por meio de uma conversa em roda com os educandos. Inclusive este é o momento da avaliação. Seja a avaliação da atividade, em que se desenvolverá o balanço assertivo ou não dos objetivos das aulas, seja a avaliação por notas e conceitos. Nesta conversa entram em pauta o que foi aprendido nas aulas, indagando e avaliando se os estudantes conseguiram problematizar visões de mundo tidas como universais e padronizadas, se conseguiram identificar uma cultura diferente sem julgamento etnocêntrico, se a atividade os deixou mais abertos ao diálogo percebendo que interpretações sobre fontes não são tão unívocas quanto podem pensar a princípio, se os ajudou a entender melhor seu lugar no mundo, como herdeiros de modos de viver e pensar diferentes, relacionando com a sua comunidade.

Para o caso de encontrar dificuldades em fazer refletir e/ou expressar seus pensamentos sobre os assuntos acima abordados, pode-se colocar uma série de

perguntas, no quadro mesmo, que os leve a escrever ou conversar de maneira mais direcionada:

1. Que aprendizado podemos tirar do mito de origem Guarani?
2. A origem do mundo Guarani se parece com outra origem do mundo que você conhece? Se sim, qual? Aponte as semelhanças.
  - a. Por qual motivo você acha que existem essas semelhanças? (se houver)
  - b. Esse motivo coloca alguma dessas formas de explicação da origem do mundo como melhor ou pior do que a outra? Explique.
  - c. E existem diferenças? Descreva algumas.
3. Os trechos escritos no tabuleiro eram todos fixos, mas as cartas que usamos para relacionar uma imagem com uma parte do texto eram todas variáveis. E frequentemente os demais jogadores tinham outras ideias de quais seriam as cartas mais adequadas. Você acha que isso também ocorre no nosso dia a dia? Pessoas têm interpretações diferentes sobre um mesmo assunto? Explique.
4. Mitos de origem falam sobre nossas próprias origens e formas de pensar o universo. Saber sobre outros mitos de origem, sobre o quanto eles podem ser parecidos ou diferentes do que conhecemos pode nos ajudar a pensar sobre nós mesmos e nosso lugar no mundo. Como é possível isso?

A partir daí talvez seja mais possível começar uma discussão importante com a classe sobre o que se aprendeu estudando o mito de origem Guarani. Porque além de desenvolver os aspectos cognitivos e habilidades de aprendizagem envolvidas nos processos das aulas, é necessário explicitar aos estudantes o que aprenderam, assim como é importante que eles prossigam criando as suas próprias conexões, desenvolvendo o aprendizado autônomo. Frequentemente ouve-se na sala de aula de um aluno ou aluna que “não aprendeu nada” ou “não lembra de nada”. É comum nesses casos que o estudante vá pouco a pouco rememorando coisas, que participe da conversa conforme ela avança, que perceba melhor o quanto aprendeu de fato.

Ora, se imergiu dentro de uma cultura, provavelmente até então diferente, realizou exercícios de imaginação relacionados a esta cultura, produziu materiais a

partir deste conhecimento, relacionou com seus conhecimentos prévios e elaborou novos olhares sobre ambos, nos parece que houve construção do conhecimento e que algo foi aprendido. Ocorre que o estudante pode ainda não compreender completamente o que foi aprendido. Fazer vir à tona e levá-lo a esta auto percepção é, pensamos, papel importante do professor de história. Este então é o momento para realizar o processo de reforço da aprendizagem, em que o estudante “descobre” que aprendeu, caso não tenha tido essa percepção até então dos processos cognitivos relacionados.

Outro material que pode ajudar na reflexão da turma sobre as diferenças culturais entre os Guarani e os discentes pode ser algum vídeo do *rapper* Guarani Owerá (nome novo de Kunumi MC)<sup>32</sup>, que faz rimas de *hip hop* nativo destinadas a manter vivos os costumes indígenas. Nas obras do artista há músicas sobre a cultura do seu povo, sobre demarcação de terras e sobre o sagrado. Seus versos muitas vezes são cantados na língua Guarani. Dessa forma, os estudantes poderão mais uma vez deparar-se com o conceito da diferença e aprender com ela. Ao mesmo tempo que poderão reconhecer as similaridades entre as formas de expressão utilizadas por indígenas, atualmente e ao longo de sua história, e as formas de expressão deles mesmo ou daqueles em seu entorno. O ensino de história é vastamente enriquecido através das relações de aproximações e de afastamentos.

Um dos objetivos didáticos do jogo é fazer com que os estudantes-jogadores percebam semelhanças e diferenças entre o mito de origem Guarani com outros mitos e narrativas de origem do mundo, de outras culturas e religiosidades, especialmente a cristã. Especialmente a cristã, porque é a cosmogonia culturalmente mais próxima dos estudantes, no local onde estão situados, mas também por alguma relações que podem ser feitas entre o Deus cristão, o “Nosso Pai Primeiro” Guarani e o papel de destaque que ocupam na Criação, como está dada. Na ocasião da catequização dos indígenas promovida pelos colonizadores, a ideia de Deus entre os Guarani, foi apenas parcialmente entendida pelos europeus, que trataram rapidamente de transpor o conceito de *Tupã Tenondé* como participante da imagem do Deus cristão: “Por mais que os *tamãï* tentassem explicar, aqueles que vieram do outro lado das Grandes Águas entenderam somente um

---

<sup>32</sup> Cito como exemplo o clipe “Moradia de Deus”, disponível em: [OWERÁ feat Olívio Jekupé - "Moradia de Deus" \(Official Video\)](#), acessado em 01/01/2021.

aspecto superficial desse Altíssimo Ser-Trovão” (JECUPÉ, 2001, p. 27). Mesmo que Tupã seja a divindade primeva e criadora da religiosidade Guarani, por vezes traduzido como “Nosso Pai Primeiro” através das palavras “*Ñande ru Tenondé*”, o conceito guarda complexidades que o diferenciam do Deus cristão.

A ideia é que os estudantes tomem conhecimento destas aproximações e afastamentos, questionem qualquer tipo de unidade de narrativa sobre a procedência do Universo. A Criação cristã é o mito de formação do Cosmos mais comum e difundido no contexto nacional, mito que através da religião predominante, que por muito tempo foi a religião de Estado do território antes mesmo e até depois de ter-se tornado país. Muitas vezes através de violência e imposição a cosmogonia cristã foi o modo de explicação único do Universo, gerando o apagamento das outras diversas maneiras de explicação da origem do mundo e das coisas. O mito da Criação do cristianismo foi tomado como universal, a única forma de explicação religiosa da origem do mundo e de todas as coisas. A única origem do mundo comumente colocada como contrastante com a explicação científica, e com certeza a mais aceita e conhecida entre as pessoas. Todos os outros mitos de origem foram desqualificados como formas de explicação também válidas.

Sucessivas ações de apagamento da cultura nativa brasileira se seguiram ao longo de toda a história desde a conquista europeia, que tenta impor aos nativos a sua cultura e os seus costumes. Passando por apresamentos, escravização, catequização (e conseqüente “europeização”), extermínio em guerras e por doenças, expulsão das terras originárias, exclusão social ao longo de cinco séculos. Mesmo assim, muitos indígenas resistem em guardar seus valores sagrados, mantendo seus idiomas, cantos, danças e sua cosmovisão. Sobre os versos fundamentais deste trabalho e do jogo aqui apresentado, as palavras formosas de *Tupã Tenondé* vem dum clã Guarani que, segundo Léon Cadogan, escapou aos aldeamentos ibéricos, mantendo-se relativamente intocado no interior do continente entre os atuais países do Paraguai e do Brasil. Seus versos simbólicos que se comunicam de maneira cifrada foram durante muito tempo restritos apenas aos sábios xamãs do clã *Jeguaka*. As próprias palavras utilizadas muitas vezes não guardam correspondência nem mesmo com a própria linguagem Guarani até então conhecida. Palavras que são o mistério da junção entre o Universo, a Natureza e a Humanidade. Mistério que foi restritamente revelado a estrangeiros iniciados, que lograram traduzir em parte o conhecimento contido nos versos. Para que não

morresse o som das palavras, o som criador do universo, segundo a tradição Guarani. Para que não morresse e desaparecesse pelo menos o som.

Por vezes o senso comum retrata o indígena como uma figura selvagem, próximo à barbárie da incivilização, símbolo do ultrapassado, que vive e morre em locais distantes e improvisados, alheio ao mundo. O índio seria apenas aquele que habita os mais recônditos esconderijos em reservas florestais ou em locais ainda não desbravados, sempre longe da civilização, ou antes daquilo que se considera como A civilização, com letra maiúscula da verdade incontestável. Uma perspectiva que por vezes também se encontra dentro da sala de aula passeando pelas cabeças juvenis, que reproduzem uma série de preconceitos próximos a isso, influenciados por fontes de informação que não deram conta dos meandros totais envolvidos nos processos históricos nos quais os povos originários da América estão envolvidos.

Nas palavras formosas de *Tupã Tenondé* começamos a encontrar outra figura representante do indígena, a imagem de alguém pertencente a um povo portador de pensamentos profundos e de uma filosofia sofisticada, uma religiosidade complexa simbolizada nos versos que se encontram no tabuleiro do jogo.

Ler, pensar, imaginar, conectar, refletir sobre o mito de origem Guarani exposto no poema “Os Primeiros Costumes do Colibri” que consta no tabuleiro do jogo “A Canção da Criação” foi o tema agregador da sequência didática das aulas planejadas. Saber sobre outras visões dos Cosmos permite aos estudantes ampliar suas percepções sobre o mundo e sobre a vida. Descortinar novas e, ao mesmo tempo, conhecidas formas de ver o mundo tem a capacidade de propiciar o diálogo mais plural em sala de aula, nos aspectos que tratam das origens dos próprios estudantes. O jogo, nesse ponto, tem o potencial de fazê-los repensar a própria cultura que partilham e também a que desconhecem. Explicações de mundo avessas a hierarquizações, pois vistas de forma horizontalizada, mesmo que sejam visões que admitem altas cargas de subjetividade, permitem um diálogo aberto e franco. O exotismo, num sentido muitas vezes depreciativo, que cria mais barreiras que elos, são aspectos geralmente ligados a outros mitos e, principalmente a culturas indígenas, dá lugar a conceitos reconfigurados, que podem ser analisados como muito próximos de todos, na sala de aula e fora dela. Assim, o jogo tem a potencialidade de prestar-se ao ensino de história e de proporcionar um ambiente pautado no trato social democrático, não estratificado, não preconceituoso e não excludente. Características essas que corroboram oportunidades dos estudantes



repensarem as multiplicidades de referências culturais, sociais, históricas, enfim, que os constituem. Oportuniza a reflexão sobre suas relações com outras pessoas, que podem ser diametralmente diferentes de si, ou conjuntamente parecidas consigo. Ou seja, conhecer o mito de origem guarani, deixar livre a imaginação sobre ele, jogar o jogo e discutir as consequências de todas essas coisas entre os colegas na aula de história torna a sala de aula um espaço privilegiado de fortalecimento do respeito ao convívio mútuo com o diverso.

Léon Cadogan, o etnólogo paraguaio, quem primeiro coletou de forma escrita os ensinamentos sobre as palavras formosas primeiras (“*ñe’e porã tenondé*” em Guarani), sobre o mito de origem, após ser iniciado nos ritos, relata ainda ter ouvido mais tarde do cacique Pablo Werá, seu mentor nos mistérios, que este desejava que estas palavras fossem registradas e espalhadas, pois só assim elas não se perderiam. O cacique Pablo Werá disse isso referindo-se a uma antiga profecia da nação Guarani, do clã *Jeguaka*, que penso ser interessante transcrever aqui em tradução de Kaká Werá:

“Depois de fundir-se o espaço e amanhecer um novo tempo,  
eu hei de fazer que circule a palavra-alma novamente  
pelos ossos de quem se põe em pé,  
e que voltam a encarnar-se as almas,  
disse nosso Pai Primeiro.

Quando isso acontecer  
Tupã renascerá no coração do estrangeiro;  
e os primeiros adornados novamente  
se erguerão na morada terrena por toda a sua extensão” (JECUPÉ, 2001, p. 8).

Num mundo globalizado que viveu os horrores que a tecnologia impensada pode proporcionar durante o século XX, os desafios atuais passam a ser a sustentabilidade do modo de vida humano, formas de proteger a natureza e repensar os usos da tecnologia. Viver em conjunto, com respeito, autonomia e proteção mútuas, reimaginar formas de expressar afetos e saber-se como participante do mundo. Aprendizados importantes, não somente para estudantes em idade escolar, como para todos os seres humanos. Aprendizados possíveis nas palavras formosas contidas nos mitos Guarani, expressos um pouco nas palavras de “Os primeiros costumes do colibri”.

Desde há muito os múltiplos povos nativos do Brasil temem a morte dos seus costumes e culturas, pelo avanço da cultura massificada dos brancos e forasteiros.

Tomar contato com esse conhecimento e essas palavras é uma forma de manter vivo o que pensavam os ancestrais, que são não apenas os ancestrais dos Guarani, mas nossos próprios ancestrais. Pois, somos nós mesmos também Guarani, descendentes dos sábios primeiros. Habitamos a mesma terra que eles próprios habitaram, carregamos seu sangue, nas veias e nas mãos. Ainda que seja um jogo, “A Canção da Criação” fala através das palavras formosas, carrega os mistérios originais e pode nos fazer refletir sobre nós mesmos e sobre quem permanece lutando para manter a cultura de todos nós ainda viva e pulsante. Para entendê-las e nos tornarmos nós também um pouco mais Guarani é preciso apenas, usando um pouco das palavras formosas, acordar o coração.

## Considerações Finais

A gamificação, delineada como a aplicação de características de jogos eletrônicos em contextos não digitais, guarda potencialidades nos campos da tomada de posse do aprendizado autônomo, visando experiências de engajamento amplificadas da construção do saber. Entretanto, pode facilmente cair em práticas extremamente tradicionais de ensino, como a distribuição de premiações e *ranks*. Sendo assim, está longe de ser uma tão propalada panaceia às aflições educacionais em relação à participação dos estudantes. No entanto, certamente a gamificação ainda possibilita outras finalidades que não a aprendizagem por ela mesma, mas sim o prazer em aprender.

Ao definir, na esteira de Huizinga, o jogo como “evasão do mundo real”, onde o tempo é suspenso pelos instantes que o jogo dura, fica perceptível a potência criadora de aprendizado histórico que se encontra no jogo. O passado torna-se ressignificado, porque renovado pela sua presença no ato de jogar. Passado não como lista de fatos, mas potência de criação de conceitos mutáveis e flexíveis. O jogo brinca com o tempo e o atualiza.

A possibilidade de escrever e reescrever a história a cada vez que o jogo recomeça é o que realmente move o jogador. E se durante o jogo ruir algo que se pareça com uma verdade histórica, é consequência de menor importância perante a possibilidade de experimentação do próprio tempo histórico no microcosmos do jogo.

Em consonância, o mito tem também a capacidade de retomar o tempo, para além da narrativa de fundação de um povo. Na medida em que pode servir como um guia divino para as ações corretas, ou explicar o mundo de formas metafóricas ao longo das eras. Os mitos de origem se localizam no cerne do rol de crenças e cargas simbólicas expressivas de todas as culturas. Estudar os mitos de origem dos africanos lorubá e dos ameríndios Guarani tem o predicado de buscar no âmago cultural desses povos a chave para entender parte importante da(s) sua(s) história(s).

Confluindo para a capacidade de atualização constante dos aspectos simbólicos dos mitos, desenvolveu-se a ideia do jogo sobre os mitos de origem como um local privilegiado para a elaboração de conceitos históricos autônomos,

que, intencionalmente rejeitam visões racistas sobre os povos focais. E o fazem porque buscam uma jogabilidade que parte de conceitos tipicamente africanos ou indígenas.

Entendendo racismo aqui como os métodos de apagamento cultural, ações que propositadamente trabalham para o extermínio das tradições Guarani, seja pela violência, seja pela predação cultural. Racismo visto como inferiorização das culturas africanas e afro-brasileiras, praticado através do escárnio ou da demonização, que tantas vezes termina em violência contra terreiros ou casas de cultos religiosos de matriz africana.

Certamente, de maneira isolada, os jogos podem gerar momentos de divertimento e até a apropriação de alguns conceitos. Porém, de forma geral, os jogos sobre os mitos de origem sozinhos não têm muitas probabilidades de gerar percepções de combate ao preconceito, portanto avalio que a mediação do professor tem papel preponderante para a construção de ações antirracistas mais sólidas.

As aulas projetadas para acompanhar os momentos do jogo tornam-se necessárias num contexto de orientação pedagógica que busque aprendizagens ao mesmo tempo que lúdicas, também fundamentadas no respeito ao diverso. Diverso este em que há também o potencial de exercício do convívio equânime, que tencionam o florescimento de novos conhecimentos.

Sobretudo, a presente pesquisa foi uma valiosa oportunidade de aprimoramento pessoal. Pude notar a importância de perceber-me também racializado e enxergar o racismo através do contexto da branquitude, a partir do meu local social de homem, branco, habitante de uma região geográfica onde ainda predomina o ideário de contribuição exacerbada dos imigrantes alemães. Posicionar-me ainda mais criticamente em relação ao racismo, já que o racismo não é um problema apenas dos negros, mas é um problema que ocorre na relação entre negros e brancos. Aprender mais sobre os complexos enredos da cultura dos orixás e conhecer a poesia tocante das palavras formosas foram experiências muito enriquecedoras. Certamente um aprendizado importante para mim como ser humano, como educador e professor de história.

## Referências

ALVES, Lynn; TELLES, Helyom Viana. Ficção e narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD PUC-SP, São Paulo, n. 11, p. 115-130, jan-jun. 2015.

AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro, 2019, 107 f. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598131>. Acesso em 05 jan. 2022.

AMERICAN Gods. Produtores: Bryan Fuller; Michael Green. Estados Unidos: Starz, 2017-2021. 3 temporadas (1447 min.).

ARAÚJO, Hugo Alexandre de. Múltiplos olhares para a aprendizagem histórica: o conceito de nação através de evidências visuais, 2018, 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFPE, Recife. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430965>. Acesso em 09 de set. 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84YTDL>, acesso em 08 de mar. 2020.

BERNARDES, Mateus Pinho. À luta camaradas! A greve geral de 1917 - São Paulo: ensino de história e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno, 2017, 308f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174763>. Acesso em 09 de set. 2020.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Produção: Vicente Amorim. Brasil: Buena Vista International, 2009.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03 dez. 2021.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR /INEP, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 18 set. 2020.

BRASIL. Lei 11.645/08: torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em 03 dez. 2021.

CABRINI, Conceição et al. Ensino de História: revisão urgente. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CADOGAN, L. Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. Revista de Antropologia, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35-42, 1953. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/130577>. Acesso em: 28 nov. 2021.

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

CANUTO, Hugo. Contos dos Orixás, 3ª ed. Salvador: Selo Independente, 2019.

CANUTO, Hugo. Contos dos Orixás / Tales of the Orishas, Salvador, [s.d.]. Disponível em <https://hugocanuto.com/gallery/contos-dos-orixas-tales-of-the-orishas>. Acesso em 15 out. 2021.

CARDOSO, Lourenço. “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, p. 607-630. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso). Acesso em 09 jun. 2020.

CHOU, Yu-Kai. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards (English Edition) eBook Kindle, 2015.

CHOU, Yu-Kai. The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design, [s.l.] [s.d.]. Disponível em: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework>. Acesso em 04 abr. 2020.

CÔRREA, André Luis da Costa. Rolando dados, criando histórias, aprendendo história - o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história, 2017, 98f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/202004>. Acesso em 09 de set. 2020.

CORREIO NAGÔ. Orixás como super-heróis não são bem recebidos por povo de santo, [s.l.] [s.d.]. Disponível em: <https://correionago.com.br/orixas-como-super-herois-nao-sao-bem-recebidos-por-povo-de-santo>. Acesso em 03 dez. 2021.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza. RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar, 2017, 46f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174582>. Acesso em 09 de set. 2020.

COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro, October, 8th-10th 2009. Disponível em: <http://sbgames.org/papers/sbgames09/artanddesign/tutorialArtes3.pdf>, acesso em 05 nov. 2021.

COSTA, Lucas V.; GIACOMONI, Marcello P.; CUNHA, Maurício C.; OLIVEIRA, Paulo H. P. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, Jan./Jun. 2020. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38781>. Acesso em 23 nov. 2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Apris Editora, 2017.

CRUZ, Adileide Maciel da. Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-xokleng, 2020, 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582003>. Acesso em 05 jan. 2022.

CUARACY Ra'Angaba – O céu Tupi Guarani. [S. l.: s. n.], 2015 (28 min.). Publicado pelo canal do IPHAN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=obuRxNgAh6c>, acesso em 02/12/2021.

CUNHA, Bruno Ornelas da. Jogo urbano: história local no Ensino de história, 2016, 90f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFF, Niterói. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173362>. Acesso em 09 de set. 2020.

FADEL, Luciane Maria; et al (org). Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao>. Acesso em 07 jul. 2021.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013, p. 1-9. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409>, acessado em 05 jun. 2020.

FELIZARDO, Sara Menezes. As mulheres na história dos livros didáticos de história de Ensino Fundamental II das escolas municipais de Cruz das Almas / BA, 2018, 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UNEB, Salvador. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432888>. Acesso em 09 de set. 2020.

FERREIRA, Renato César. Brincando com o perfil histórico de Rolândia: o lúdico entre o patrimônio histórico oficial e patrimônio histórico afetivo, 2018, 120f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UNESPAR, Campo Mourão. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431045>. Acesso em 09 de set. 2020.

FREITAS, Juliana de Almeida. RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental, 2017, 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574689>. Acesso em 09 de set. 2020.

GAIMAN, Neil. Deuses Americanos, 3ª ed. São Paulo, Conrad, 2011.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em 23 jan 2022.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IGBINEDION, Nosa. Oyá: rise of the Orixas - african superhero movie. Vimeo, 2015, 12 min. Disponível em: <https://vimeo.com/118145648>. Acesso em 02/12/2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. Tupã Tenondé: A criação do Universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74962/78528>. Acesso em 05 mai. 2020.

LIMA, Fábio. Mesquita – RJ em foco: a história da Baixada Fluminense e as relações identitárias na educação básica, 2019, 216 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UNIRIO, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560403>. Acesso em 09 de set. 2020.

LOPES, Lucas Roberto Soares. Jogando Com A Crítica Histórica: As Novas Tecnologias E O Desenvolvimento De "Os revoltosos" 2016, 195f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UDESC, Florianópolis. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173505>. Acesso em 09 de set. 2020.

MARTINS, Daniel de Sant'anna; et al. LudoEscola: a Gamificação como Ferramenta de Transformação do Espaço Escolar. In: Congresso Sobre Tecnologias Na Educação (CTRL+E), 4. , 2019, Recife. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 69-78. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8877>. Acesso em 18 jun 2020.



MARTINS, D. M et al. A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo. HOLOS, vol. 7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, p. 299-321, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978/1607>, acesso em 05 jun. 2020.

MOREIRA, Valéria Cristina. Ensino de história e RPG como ferramenta nos estudos regionais: possibilidades em “A Retirada da Laguna” de Alfredo Esquivel Taunay, 2018, 67f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UEMS, Amambai. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431704>. Acesso em 09 de set. 2020.

MONTEIRO, Ju. Valores civilizatórios afro-brasileiros. In: Biblioteca de capoeira, [s.l] 2011. Disponível em <http://bibliotecadacapoeira.blogspot.com/2011/06/valores-civilizatorios-afrobrasileiros.html>. Acesso em 05 nov. 2021.

MOREIRA JUNIOR, Diogenes Antônio. A aula como uma batalha de textos: a teoria e o ensino de História através do jogo Tempos & histórias. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602819>. Acesso em 05 jan 2022.

MORNINGSTAR, Jason. Fiasco. Curitiba: RetroPunk Publicações, 2011.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Orixás são super-heróis: mediações dos quadrinhos no contexto da educação intercultural. Revista Teias, [S.l.], v. 20, n. 57, p. 202-216, jun. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40143/30200>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PEIXOTO, Artur Duarte. Jogar com a história: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa, 2016, 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173442>. Acesso em 09 de set. 2020.

PEREIRA, Carlos Diego Tiné Silva. Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História, 2020, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586638>. Acesso em 05 jan. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. OPSIS, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 88–100, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/34727>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do Estranhamento: Ensino de História entre a identidade e a diferença. Plures Humanidades, v. 14, n. 1,

2013, p. 83-102. Disponível em:

<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53/62>. Acesso em 05 mai 2020.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RAMALHO, Lucas Araújo. Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica, 2019, 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UNIFESP, Guarulhos. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572968>. Acesso em 09 de set. 2020.

REDMAN, Rich. Dungeons & Dragons: Divindades e Semideuses. São Paulo: Devir, 2004.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

RITTER, Tatiane de Souza. Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo, 2016, 87f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFSM, Santa Maria. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173204>. Acesso em 09 de set. 2020.

SANT'ANA, Ronaldo Elói da Silva. A história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos, 2020, 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572704>. Acesso em 09 de set. 2020.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos. Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n.2, p.591-612, jun 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646116>, acesso em 02 jan. 2020.

SILVA, Bruno Barros da. Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaque, 2018, 185f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFPE, Recife. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431709>. Acesso em 09 de set. 2020.

SILVA Cleverson José Catore da. Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599207>. Acesso em 05 jan. 2022.

SILVEIRA, Matheus Fernando. Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História, 2021, 224f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFSC, Ilha de Santa Catarina, 2021.

SOLÉVERNIN, Lenna Carolina da Silva. Campo de histórias e batalha pela memória: usos possíveis do Campo de Santana na prática da educação patrimonial, 2018, 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UFRJ, Rio de Janeiro.

Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433645>. Acesso em 09 de set. 2020.

TONÉIS, Cristiano Natal. Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação. Florianópolis: Bookness, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: \_\_\_\_\_. Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro [livro eletrônico]. Rio de Janeiro : ACERP; Brasília : TV Escola, 2013, PDF, p.131-138.

VERGER, Pierre Fatumbi. Lendas Africanas dos Orixás, 4ª ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

ZANONI, Elton Frias. Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online, 2016, 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), UDESC, Florianópolis. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173504>. Acesso em 09 de set. 2020.

Anexos

**Memória dos Ancestrais**

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6











































Jogador(a):  
Personagem:

Jogador(a):  
Personagem:

Jogador(a):  
Personagem:

Jogador(a):  
Personagem:

The board features a grid of 24 yellow rectangular boxes arranged in 4 rows and 6 columns. The top row contains a 2x6 grid of boxes. The second row contains a 2x6 grid of boxes. The third row contains a 2x6 grid of boxes. The bottom row contains a 2x6 grid of boxes. The background is a light brown, textured paper with faint, large arrows pointing in various directions. The title 'Memória dos Ancestrais' is written vertically on the right side. At the top, there are two rows of numbered boxes (1-6) and two labels for player information.

Tabela de Preparação do Jogo					
Dado	 Domínio	Dado	 Relação	Dado	 Local
	Força da Natureza		De ludicidade		Poderoso reino africano
	Trabalho com materiais e criatividade		Através do Axé (energia vital)		Fazenda em algum lugar da América
	Aparência física		Pela circularidade		No meio da selva
	Vida e Morte		Com musicalidade		Em alto mar
	Valores civilizacionais		Em comunitarismo		Mundos dos Ancestrais
	Defeitos ou vícios		Outro (escolher no diagrama)		Grande cidade multicultural
Dado	 Necessidade	Dado	 Comportamento	Dado	 Tesouro
					Uma arma
					O apoio de alguém
					Oferendas
					O Santuário
					O presente dado por alguém especial
					Fonte de poder



<b>Mainio i Reko ypi kue (Os primeiros costumes do colibri)</b>	
1. Nosso Pai Primeiro criou-se por si mesmo na Vazia Noite iniciada.	6. Nosso Pai, O Grande Mistério, o primeiro, antes de haver-se criado, no curso de sua evolução sua futura morada, sustenta-se no Vazio.
2. As sagradas plantas dos pés, o pequeno assento arredondado no Vazio Inicial enraizou seu desdobrar (florescer).	7. Antes que o sol ele existia pelo reflexo do seu próprio coração e fazia-se servir de sol dentro de sua própria divindade.
3. Circulo desdobrado da sabedoria inaudível, fluiu-se divino. Todo Ouvir as divinas palmas das mãos portando o bastão de poder, as divinas plantas das mãos feito ramos floridas tramam o Imantestado, na dobra de sua evolução, no meio da primeira Grande Noite.	8. O verdadeiro Grande Espírito, o primeiro, existia diante dos ventos de onde ancorava-se no vazio-noite primeiro de onde ancorava-se no vazio-noite feito coruja produzindo silêncios. E fez que girassem as manifestações de si diante da noite, vestido de espaço.
4. Da divina coroa irradiaada flores plumas adornadas em leque. Em meio às flores plumas floresce a coroa-pássaro do passado futuro, lua veloz que para em flor e beijo que voa não voando.	9. Antes de haver o verdadeiro Pai, o Uno, criado no curso de sua evolução, sua morada, antes de haver criado a Terra Primeira, existia em meio aos primeiros ventos: e o Vento Primeiro de nosso Pai podemos percebê-lo como espaço-tempo, onde ao fim deste Vento, nomeou-lhe: época, era, (h)ora.
5. Nosso Pai Primeiro criava futuro colibri, no curso de sua evolução, seu divino corpo. Existia, no entanto, em meio aos primeiros Ventos Futuros como coruja dentro da Noite Primeira olhava-se revoando seu futuro firmamento, sua futura terra, brnsas surgidas enquanto colibrizava vidas dos ventos produzidas do Imantestado que fora: um colibri.	10. O verdadeiro Grande Espírito, o primeiro, existia diante dos ventos de onde ancorava-se no vazio-noite primeiro de onde ancorava-se no vazio-noite feito coruja produzindo silêncios. E fez que girassem as manifestações de si diante da noite, vestido de espaço.

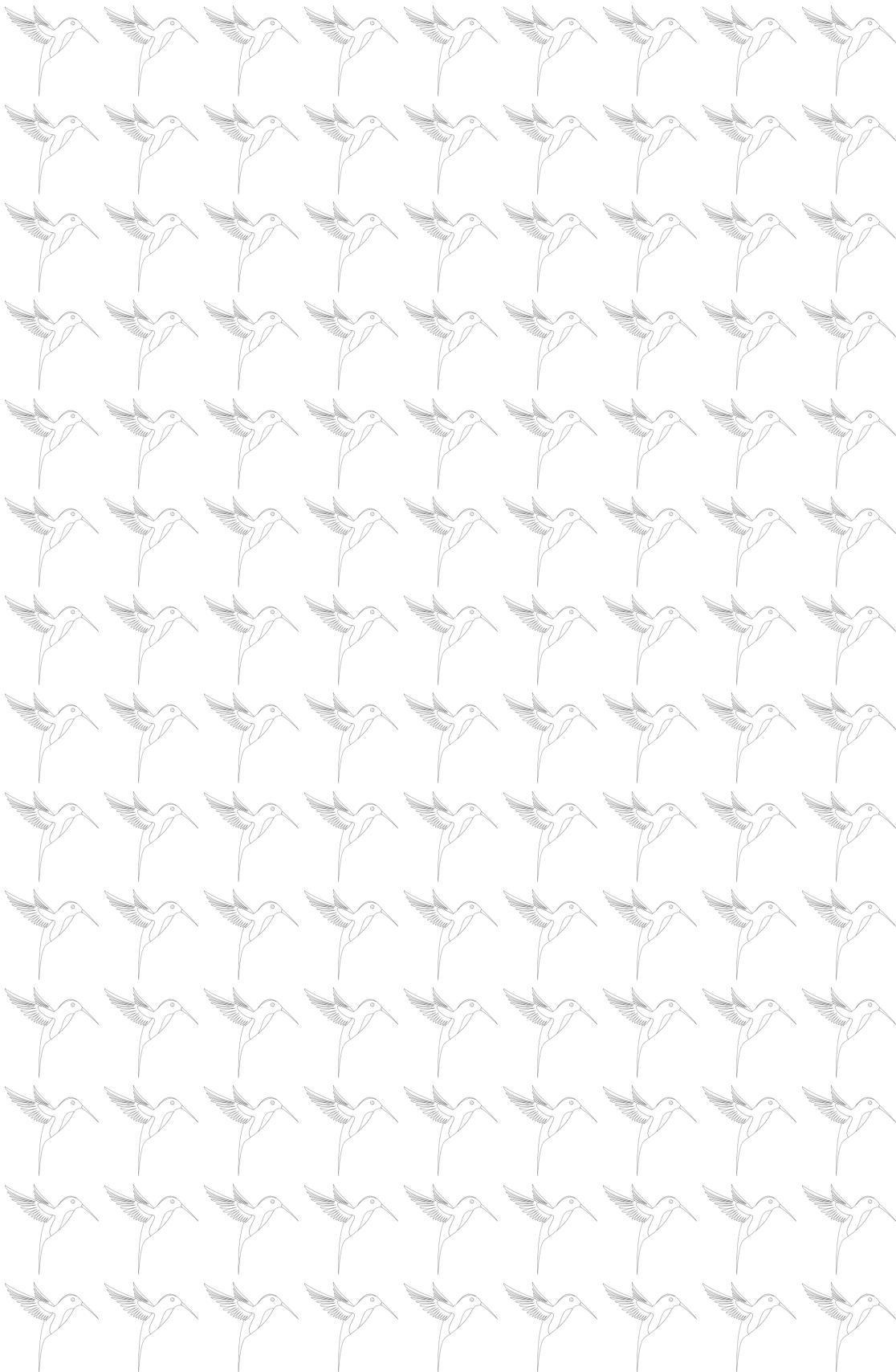


**Maino i Reko ypi kue**  
**Os primeiros costumes do colibri**

1. Nosso Pai Primeiro criou-se por si mesmo na Vazia Noite iniciada.
2. As sagradas plantas dos pés, o pequeno assento arredondado no Vazio Inicial enraizou seu desdobrar (florescer).
3. Círculo desdobrado da sabedoria inaudível, fluiu-se divino Todo Ouvir as divinas palmas das mãos portando o bastão de poder, as divinas plantas das mãos feito ramas floridas tramam o Imanifestado, na dobra de sua evolução, no meio da primeira Grande Noite.
4. Da divina coroa irradiada flores plumas adornadas em leque. Em meio às flores plumas floresce a coroa-pássaro do pássaro futuro, lua veloz que paira em flor e beijo que voa não voando.
5. Nosso Pai Primeiro criava futuro colibri, no curso de sua evolução, seu divino corpo. Existia no entanto em meio aos primeiros Ventos Futuros como coruja dentro da Noite Primeira olhava-se revoando seu futuro firmamento, sua futura terra, brisas surgidas enquanto colibrizava vidas dos ventos produzidas do Imanifestado que fora: um colibri.
6. Nosso Pai, O Grande Mistério, o primeiro, antes de haver-se criado, no curso de sua evolução sua futura morada, sustenta-se no Vazio. Antes que o sol ele existia pelo reflexo do seu próprio coração e fazia-se servir de sol dentro de sua própria divindade.
7. O verdadeiro Grande Espírito, o primeiro, existia diante dos ventos primeiros de onde ancorava-se no vazio-noite feito coruja produzindo silêncios. E fez que girassem as manifestações de si diante da noite, vestido de espaço.
8. Antes de haver o verdadeiro Pai, o Uno, criado no curso de sua evolução, sua morada, antes de haver criado a Terra Primeira, existia em meio aos primeiros ventos: e o Vento Primeiro de nosso Pai podemos percebê-lo como espaço-tempo, onde ao fim deste Vento, nomeou-lhe: época, era, (h)ora. Orou, arando rios de tempo-espaço, desaguando novos ventos, os espaços novos, defloram e florescem a flor de cada época.



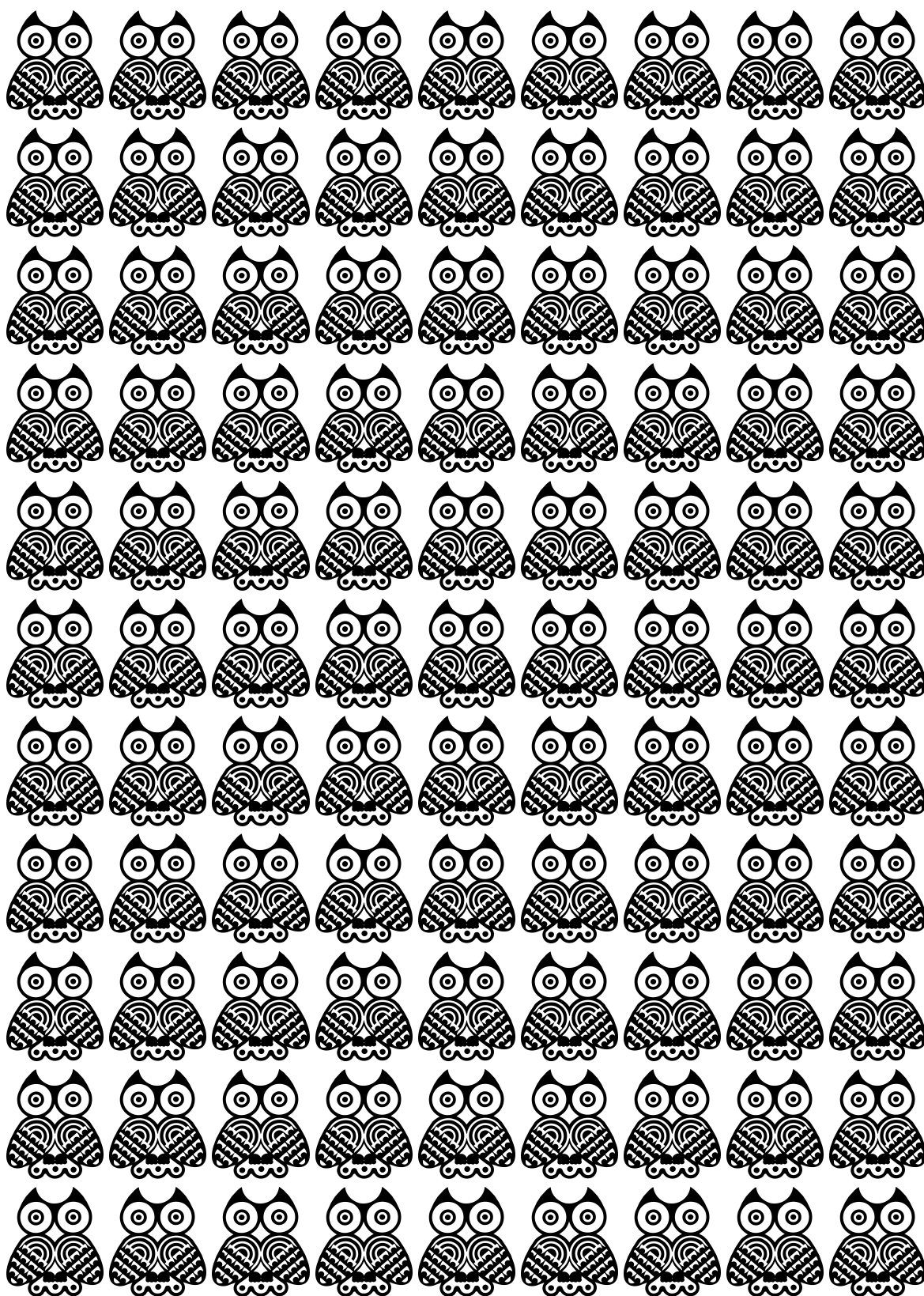
### Colibri



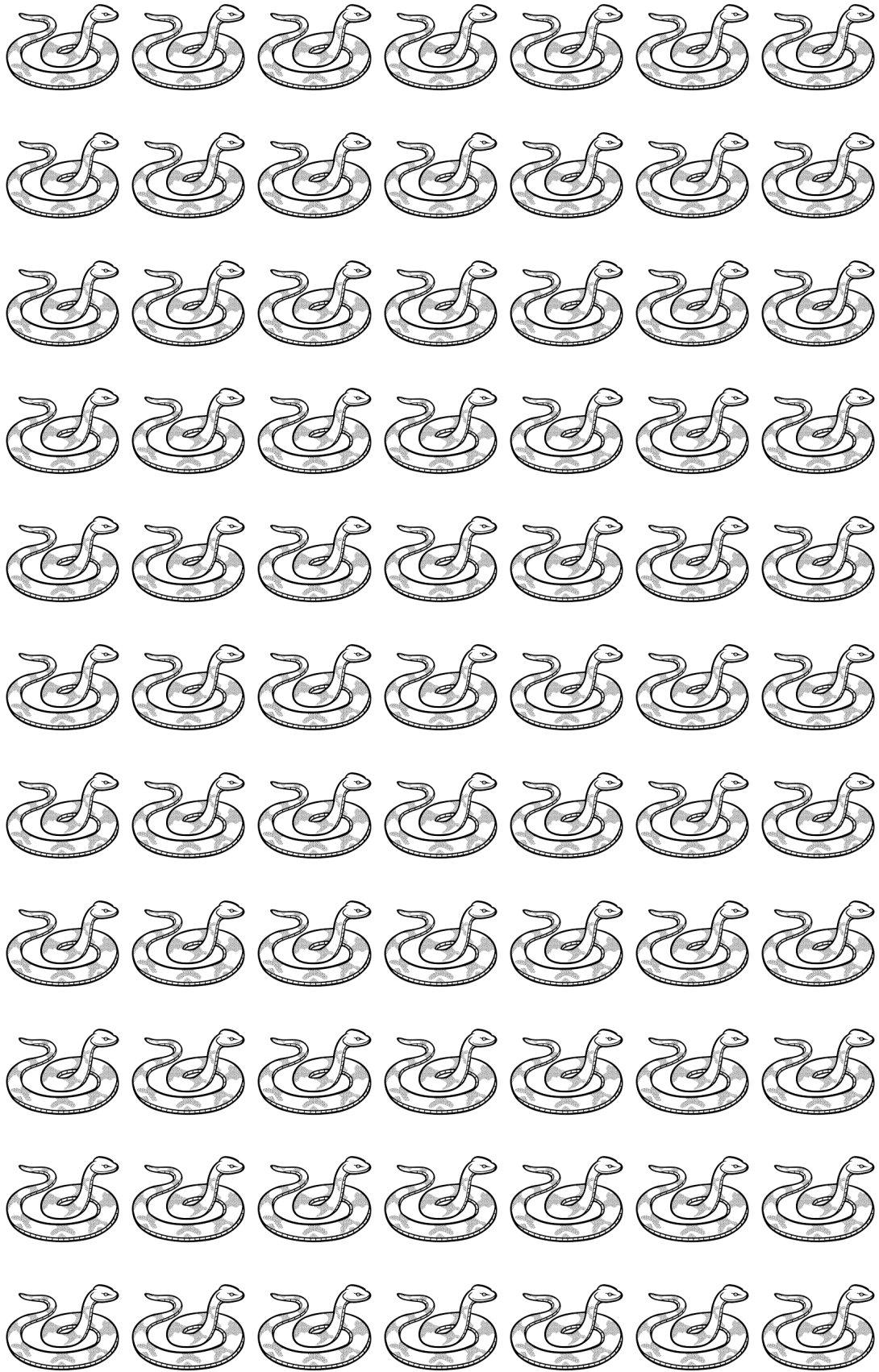
### Nhandervuçu



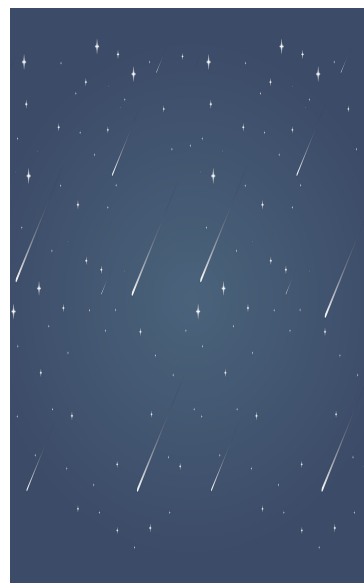
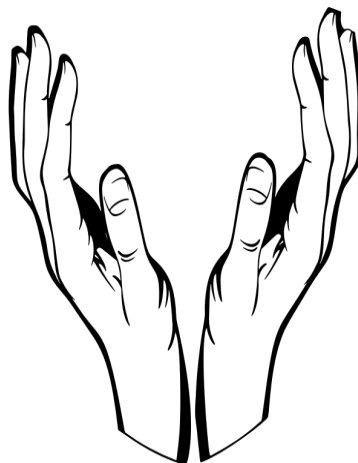
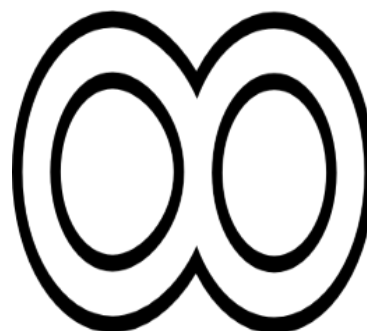
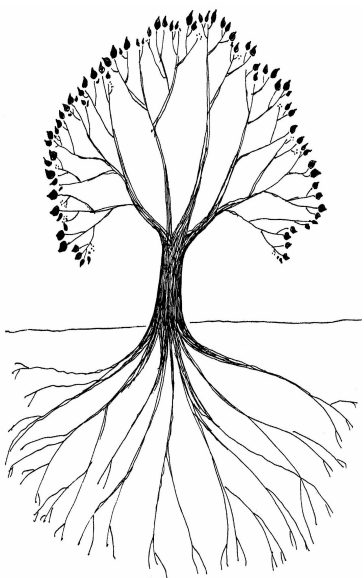
## Coruja

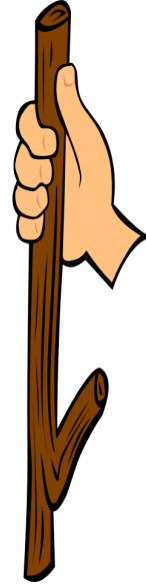


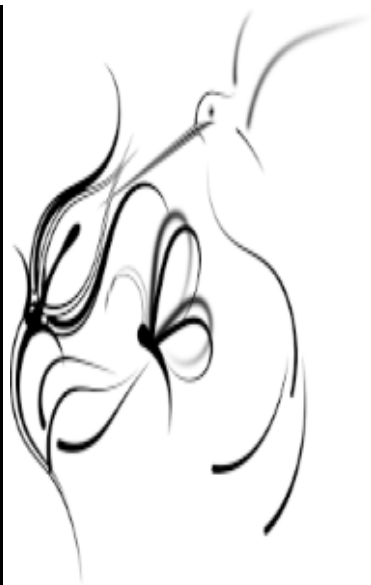
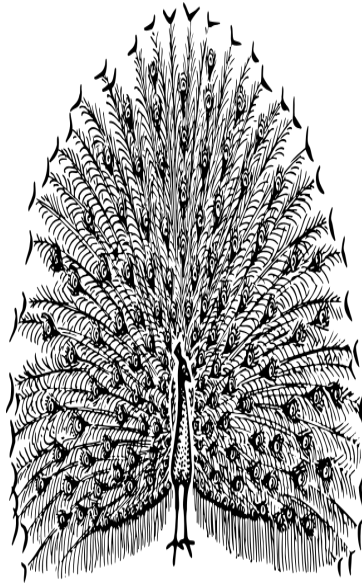
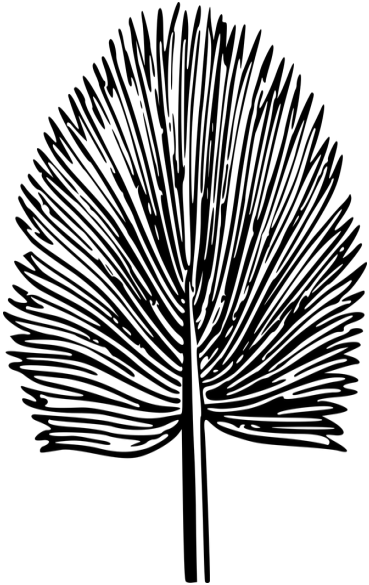
Serpente

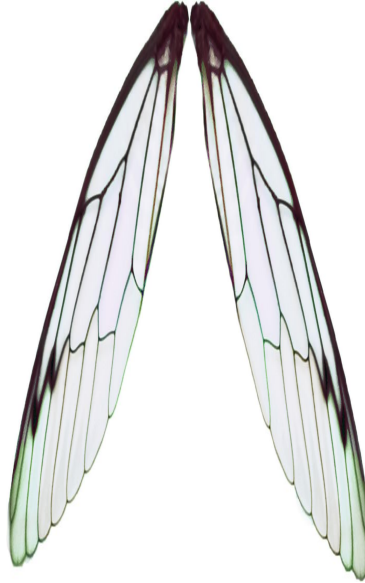


### Cartas de Jogo "A Canção da Criação"

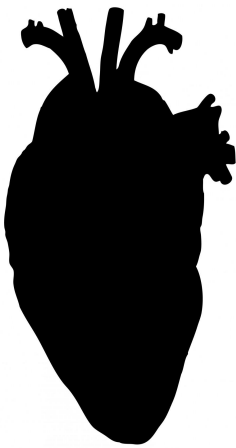
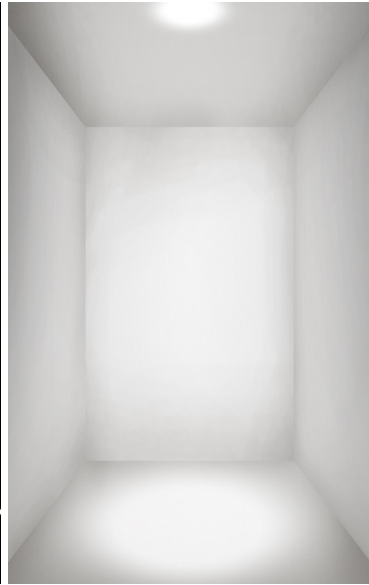














Todas as imagens utilizadas neste jogo seguem a licença *Creative Commons*<sup>33</sup> e se destinam a usos apenas educacionais, sem fins lucrativos.

As cartas com imagens servem como inspiração ou orientação para a construção das cartas próprias dos jogadores nas turmas. Elas podem ser utilizadas no jogo, mas não são suficientes para a execução do jogo por si só. Será necessário que os estudantes-jogadores confeccionem as suas próprias cartas e colaborem para o jogo, que deve ter a sua finalização coletivamente.

As cartas não possuem numeração na imagem para deixar abertas maiores possibilidades de combinações e abolir possíveis hierarquizações, memorizações ou vinculações preestabelecidas.

---

<sup>33</sup> <https://creativecommons.org>, acessado em 12/02/2022.

## Referências das imagens do Jogo “Canção da Criação”

Em ordem de aparecimento nas páginas dos anexos. Todos os endereços abaixo foram acessados no dia 12/02/2022.

<https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Esbo%C3%A7o-de-colibri/55981.html>

<https://creazilla.com/nodes/63169-wings-clipart>

<https://www.pngwing.com/en/free-png-bolpe>

<https://freesvg.org/convolute-snake-line-art-vector-image>

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d8/Escultura\\_clara.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d8/Escultura_clara.jpg)

<https://images.unsplash.com/photo-1416359658663-73a3834895eb?ixlib=rb-1.2.1&ixid=MnwxMjA3fDB8MHxwaG90by1wYWdlfHx8fGVufDB8fHx8&auto=format&fit=crop&w=1167&q=80>

<https://pixabay.com/photos/chair-seating-tree-trunk-sawn-wood-3314735>

<https://www.flickr.com/photos/jimforest/8729576668>

<https://pixabay.com/pt/photos/forma-argolas-c%C3%ADrculo-arredondar-2881669>

[https://br.freepik.com/icones-gratis/doi-circulos-lado-a-lado\\_752032.htm](https://br.freepik.com/icones-gratis/doi-circulos-lado-a-lado_752032.htm)

<https://www.stockvault.net/photo/253525/music-notes-design>

<https://freesvg.org/hands-line-art>

<https://freesvg.org/wood-stick-in-hand-vector-clip-art>

<https://openclipart.org/detail/261022/hands-tree-silhouette>

<https://pixabay.com/pt/illustrations/estrelas-c%C3%A9u-noturno-5673510>

<https://pixabay.com/pt/photos/estrelas-rota%C3%A7%C3%A3o-noite-c%C3%A9u-rodar-3777573>

<https://pixabay.com/pt/vectors/lua-c%C3%A9u-estrelas-lua-azul-148905>

<https://freesvg.org/1550844158>

<https://pixabay.com/pt/illustrations/cabe%C3%A7a-mulher-p%C3%B4r-do-sol-4653697>

<https://www.gratispng.com/png-ava861>

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pampas\\_grass\\_%283356826773%29.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pampas_grass_%283356826773%29.jpg)

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flying\\_Bird\\_Black\\_Down\\_Left.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flying_Bird_Black_Down_Left.svg)

<https://www.formosinha.com.br/folha-artificial-latania-toque-real-formosinha>

<https://www.rawpixel.com/image/6286268/png-plant-leaf>

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Woven\\_palm\\_leaf\\_fan.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Woven_palm_leaf_fan.jpg)

<https://pixabay.com/pt/vectors/folhagem-folha-folhas-planta-1299062>

<https://openclipart.org/detail/262616/peacock-2>

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peacock\\_Plumage.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peacock_Plumage.jpg)

<https://pixabay.com/pt/photos/guindaste-coroado-preto-guindaste-4389916>

<https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Beija-flor-alimenta%C3%A7%C3%A3o/80601.html>

<https://pxhere.com/en/photo/667682>

<https://www.flickr.com/photos/wendypictures/3908196246>

<https://pixabay.com/pt/illustrations/retrato-surreal-p%C3%A1ssaros-compondo-5056861>

<https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Padr%C3%A3o-sem-emenda-de-nuvens-azul/69633.html>

<https://pixabay.com/pt/illustrations/dente-de-le%C3%A3o-fundo-dente-de-le%C3%A3o-4519897>

<https://pixabay.com/pt/photos/ciclone-furac%C3%A3o-gafilo-62959>

<https://publicdomainvectors.org/en/free-clipart/Rainy-cloud-line-art-vector-image/17161.html>

<https://publicdomainvectors.org/en/free-clipart/Strong-wind/89342.html>

<https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Coruja-em-desenho-vetorial-de-%C3%A1rvore/15243.html>

<https://freesvg.org/stylized-hummingbird-silhouette-2>

<https://pixnio.com/media/sculpture-black-and-white-photo-studio-maternity-child>

<https://www.publicdomainpictures.net/pt/view-image.php?image=297591&picture=quarto-branco-vazio>

<https://www.publicdomainpictures.net/es/view-image.php?image=95612&picture=corazon-humano>

<https://pixabay.com/id/photos/hati-menangis-air-refleksi-bunga-1128836>

<https://freesvg.org/star-path-vector-image>

<https://freepikpsd.com/detalhes-preto-png-transparent-images/429314>

<https://www.publicdomainpictures.net/fr/view-image.php?image=234571&picture=spiral-sun>

<https://pixabay.com/sv/photos/tr%C3%A4d-silhuett-skog-tr%C3%A4-sol-b-w-4002581>

<https://pxhere.com/pt/photo/805871>

<https://pixabay.com/sv/illustrations/universum-stj%C3%A4rnor-galax-huvud-6188949>

<https://pxhere.com/id/photo/1634411>

<https://www.peakpx.com/558199/blue-water/1024x768-wallpaper>

<https://pxhere.com/en/photo/510890>

<https://pixabay.com/pt/illustrations/tempo-rel%C3%B3gio-cabe%C3%A7a-rosto-vis%C3%A3o-3098699>