

RAÇA, “IDADE MÉDIA” E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE UM DRPG

Race, the “Middle Ages” and Teaching History through a DRPG

Raza, la “Edad Media” y la Enseñanza de Historia a través de un DRPG

Renan Marques Birro¹
Éber de Oliveira Felipe²

Resumo: O texto analisa as transformações legais e normativas na educação brasileira, evidenciando o crescente interesse na integração de jogos no ensino. O artigo explora a história do RPG e seu criador, Gygax, e levanta questionamentos sobre a representação racial na Idade Média. O material também ressalta a necessidade de uma abordagem crítica no uso das tecnologias digitais na sala de aula e propõe o desenvolvimento de um DRPG a partir da metodologia MDA como ferramenta pedagógica para discutir questões raciais, utilizando a plataforma *RPG Playground*.

Palavras-chave: Idade Média. Raça. DRPG. Ensino de História.

Abstract: The text examines the legal and normative changes in Brazilian education, highlighting the growing interest in integrating games into teaching. It explores the history of RPGs and their creator, Gygax, and raises questions about racial representation in the Middle Ages. It also addresses the need for a critical approach to using digital technologies in the classroom and proposes the development of a DRPG based on the MDA methodology as a pedagogical tool to discuss racial issues, using the “RPG Playground” platform.

Keywords: Middle Ages. Race. DRPG. Teaching History.

Resumen: El texto analiza los cambios legales y normativos en la educación brasileña, destacando el creciente interés en integrar juegos en la enseñanza. Explora la historia de los juegos de rol (RPG) y su creador, Gygax, y plantea preguntas sobre la representación racial en la Edad Media. También aborda la necesidad de un enfoque crítico en el uso de tecnologías digitales en el aula y propone el desarrollo de un DRPG basado en la metodología MDA

¹ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor de História Medieval e Ensino de História Medieval da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, em Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. E-mail: renan.birro@upe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210350209508802>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1456-8196>

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História e Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. E-mail: eber.felipe@upe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/625840080354073>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-6131-2010>

como ferramenta pedagógica para discutir cuestiones raciales, utilizando la plataforma “RPG Playground”.

Palabras-clave: Edad Media. Raza. DRPG. Enseñanza de Historia.

Introdução

Ao ponderar sobre as mudanças legais e normativas no Brasil da última década, em especial sobre instrumentos como o *Novo Ensino Médio*, o *Plano Nacional do Livro Didático*, a *Base Nacional Comum Curricular* e o recém-aprovado *Marco Regulatório dos Jogos Eletrônicos*, resta evidente o interesse crescente na interseção entre jogos e ensino. Todavia, a relação entre jogos e Humanidades não é recente (FREYERMURTH, 2015, p.33-37), conquanto tenha ganhado espaço no país no século XXI. De modo mais amplo, podemos citar o clássico *Homo Ludens* (1938) de Johan Huizinga, que determinou o jogo enquanto elemento cultural (ou a própria cultura de determinada sociedade), tal como a ainda relevante teoria do círculo mágico; além desta obra, como é possível esquecer de Roger Callois e *Os jogos e os homens* (1957), título no qual ele estipulou definições mais estritas dos jogos e de suas categorias? Por fim, ainda vale a menção a Brian Sutton-Smith (1971), que determinou a historicidade dos *games* em suas múltiplas e complexas constituições e temporalidades, suas diferentes aplicações e a pulverização do leque de categorizações de gêneros de jogos.

Considerando o RPG (*Role Playing Game* ou Jogo de interpretações de papéis), é interessante notar como a maior parte das pesquisas sobre o tema no país (incluindo no âmbito da história) não relacionam a criatura ao “criador”³ ou ao seu contexto de produção, isto é, ao peculiar *game developer* Ernest Gary Gygax (1938-2008), autor de *Dungeons & Dragons* (D&D, 1974-). Fã de jogos de guerra (*wargames*), de literatura *pulp* e confesso consumidor de autores que mesclavam tópicos de fantasia e branquitude, como Robert Howard (*Conan*), J.R.R. Tolkien (*The Lord of The Rings*), H.P. Lovecraft (*Os Contos de Cthulhu*, entre outros) e Edgar Rice Burroughs (*Tarzan* e *John Carter*), Gygax foi um confesso conservador durante boa parte de sua vida, fanático por temas militares (tentou se alistar, mas foi dispensado por questões de saúde) e, paradoxalmente, um Testemunha de Jeová heterodoxo (PETERSON, 2018; WITWER, 2016). Por sua vez, a comunidade de jogadores de jogos de fantasia e *wargames* envolvia eminentemente homens jovens, brancos e de classe média (KING; BORLAND, 2014, p. 7).

³ Gary Gygax divide nominalmente a autoria de *Dungeons & Dragons* com Dave Arneson. Todavia, a própria concepção de autoria é bem complexa considerando o universo de *game developers* da época, visto que eles dialogavam com certa frequência, uniam influências e produções entre si (WITWER, 2016).

Entretanto, o período prévio e contemporâneo ao desenvolvimento de D&D não por acaso corresponde ao momento no qual se debatiam os direitos civis nos EUA, incluindo o segregacionismo e o pensamento racial (LOEWEN, 2009, p. 19-30). Outro fato digno de nota foi a *Guerra do Vietnã*, com especial atenção para a fase final e a desesperança provocada pela iminente derrocada americana no Sudeste Asiático. De fato, no pós-Segunda Guerra, havia um clima de medievalismo nostálgico, que parece ter se fundido com formas de escapismo (como o D&D e outros jogos) diante do iminente desfecho do conflito no Sudeste Asiático (NACHWEY, 2021). Ao que tudo indica, em D&D e noutras produções da época, violência, racismo e sexismo ganharam voz e espaço nos *games*, de modo que a separação de personagens em “raças” e “classes” não pode ser atribuída apenas ao mero casuísmo estrutural derivado de *wargames* ou da pretensa neutralidade da mecânica dos jogos.

Este cenário apenas parece refletir uma arguta constatação de Helen Young, a saber, que as representações populares fantásticas, como aquelas com ambientações “medievais”, guardam a reputação de “ser *para e sobre* pessoas brancas” (2015, p. 1). Outrossim, Paul Sturtevant demonstrou como D&D preservou durante décadas uma concepção na qual predominam ideias racistas e colonialistas, que foram demovidas em versões mais recentes. Um bom exemplo abarca a noção de bárbaro, que por si só encerra a antiga e problemática querela entre civilização e barbárie, assim como de representações animais das daqueles que se enquadram nessa categoria (2021).

Por fim, vale frisar que, diferentemente dos estudos da Antiguidade (SOUZA NETO, 2019; OLIVA, 2017; CHEVITARESE, 2013), o debate racial aplicado ao período medieval ou para aquilo que se entende como medieval ainda caminha a passos curtos: exceções sejam feitas no país aos esforços de José Rivair Macedo, Bruno Uchoa Borgongino e Otávio Luiz Vieira Pinto. Porém, a lacuna apontada externa uma triste realidade, a saber, a falta de estudos sistemáticos sobre o que se passava em sociedades vizinhas durante a Idade Média europeia, impedindo revisões e relativizações necessárias, como no binômio História Antiga/Ensino de História Antiga, ou na universalização da experiência europeia aplicada até mesmo ao passado – capaz inclusive de colonizar efetivamente o próprio passado africano e das experiências históricas africanas (PINTO, 2023; MOERBECK, 2021; BIRRO, 2020).

Diante disso, a visão de um passado medieval europeu marcado por pessoas brancas deixa escapar um ambiente complexo e multifacetado que fomenta compreensões limitadas e silêncios sobre a participação negra no medievo - o que implica dizer não só o que

entendemos por Idade Média⁴, mas também sua área de abrangência, os grupos humanos incorporados por ela e as interações com seus vizinhos (PINTO, 2023).

Contudo, alguns questionamentos surgem a partir dessa ideia: A Idade Média foi de fato formada unicamente por indivíduos brancos? As diferenças raciais que entendemos hoje foram compreendidas da mesma forma no período medieval? E principalmente: Como abordar essas questões em sala de aula? O último questionamento por si mesmo é de extrema importância para o presente texto, tanto por identificação pessoal quanto pela realidade escolar vigente no país.

Entretantes, o artigo ainda pretende dialogar com o avanço tecnológico digital e sua inserção na esfera educacional. Neste sentido, especialistas de variados segmentos desenvolveram propostas e técnicas em seus trabalhos, seja ao incorporar, migrar ou mesclar recursos digitais e tradicionais. Contudo, por um conjunto de razões (falta de preparo, falta de estrutura, limitação de tempo, conservadorismo tecnológico etc.), diversos docentes apresentam resistências à integração dessas novas dinâmicas, conquanto políticas públicas (BNCC, 2018; PNL D, 2017) tentem a todo custo mudar os horizontes da educação nacional.

Naturalmente, não será proposta a mera substituição da educação tradicional pela digital, ou da adoção ingênua, súbita e irrefletida de objetos digitais de aprendizagem (ODA's) a partir da construção homogeneizante de que lidamos com “jovens” (categorização universal enganadora) que compõem um grupo intitulado como “nativos digitais”. A rigor, esta perspectiva ignora que a adoção da tecnologia pode ampliar as desigualdades em vez de mitigá-las (SELWYN, 2008); além disso, ela ignora os diferentes interesses e tipos de uso, além das distintas disponibilidades de aparelhos e até mesmo a oposição básica entre “interação” e “agência” (BUCKINGHAM, 2010).

Noutro horizonte, ao considerar o uso das tecnologias digitais em sala de aula de maneira crítica, ela pode servir como um divisor de águas para propostas realmente integradoras, inovadoras e altamente capazes de produzir engajamento e agência por parte dos(as) educandos(as) (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019). Desta forma, será defendido que a inclusão de novos recursos digitais em sala de aula é algo necessário, na

⁴ O termo Idade Média é usado entre aspas por ser entendido enquanto uma criação discursiva instrumentalizada e temporalizada sob a ótica do medievalismo/neomedievalismo, isto é, das compreensões e representações posteriores ao período que é normalmente identificado como medieval. Outrossim, o neomedievalismo abrange usos vagos, populares, livres e desapegados em relação tanto ao passado quanto ao futuro, sendo muito presente em mídias digitais como *games*. Diferentemente da historiografia, que também é incorporada no campo de estudos do medievalismo, o neomedievalismo reserva pouco pudor diante do anacronismo e da acurácia histórica (cf. BIRRO, 2021; BERTARELLI & AMARAL, 2020).

intenção de escapar de práticas excludentes e aproveitando os benefícios das novas tecnologias, sejam elas animações, *podcasts* ou jogos digitais, não objetivando transformar o ensino em uma forma de entretenimento, mas sim, utilizar do lúdico como ferramenta para alcançar e integrar os(as) discentes que estão ou não inseridos na era digital.

É a partir dessas duas preocupações – o debate de raça na Idade Média e o jogo como forma de aplicação desse assunto – que o presente texto avança. Para dar conta do segundo elemento, foi desenvolvido um ODA prototípico enquanto ferramenta didática, buscando auxiliar o(a) docente em suas práticas pedagógicas de História na Educação Básica. O produto em questão será um DRPG (*Digital Role Playing Game*) elaborado a partir da plataforma online “RPG Playground” (2022). Em suma, ela foi baseada nas desventuras de um personagem negro que subitamente sai do nosso tempo e se desloca para o período concomitante com a “Idade Média” europeia. Em suas andanças, ele precisa superar desafios enquanto reflete sobre as questões raciais – também apresentando em segundo plano outras problemáticas pertinentes para aquela época e para a nossa.

Desta forma, Jafari – protagonista do DRPG – propõe uma reflexão teórico-prática acerca do uso de jogos em sala de aula para o Ensino de História. Para tanto, o artigo propõe uma pontual reflexão sobre raça e “Idade Média”. Ato contínuo, avançamos para o debate sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula; e, por fim, apresentaremos a metodologia, o desenvolvimento e as conclusões a partir da experiência com a “Rihla de Jafari”.

Raça e “Idade Média”

De acordo com os intelectuais Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009), a noção de raça – que atingiu seu auge no sentido de conceito científico durante o século XIX – refere-se a um determinado grupo de características biológicas comuns a um grupo humano específico. Tal termo não era uma palavra inédita nos idiomas europeus do século em questão, posto que ela já era conhecido no continente e ao se dizer que um indivíduo pertencia a uma determinada raça referia-se ao mesmo como membro de uma determinada linhagem.

Contudo, é preciso tomar extremo cuidado para não assumir uma premissa anacrônica, visto que o período histórico no qual Jafari irá se aventurar gira em torno da “Idade Média” – mais especificamente século XIV; e, ao trabalhar as relações raciais nesse contexto, é igualmente necessário assumir um cuidado especial quanto aos conceitos, pois não se deve levar para tal momento histórico concepções e perspectivas da atualidade ou de outros

recortes. Nas palavras do professor José Rivair Macedo:

O primeiro equívoco seria aplicar ao medievo os pressupostos das modernas teorias a respeito das raças, sobretudo os componentes biológicos, genéticos, evocados na elaboração étnico-raciais e que produziram as doutrinas racialistas dos séculos XIX-XX (MACEDO, 2013, p. 61).

Ou seja, para se aprofundar nessa temática, faz-se necessária a compreensão de que por vezes a distinção das raças não está ligada única e exclusivamente à cor da pele. A forma na qual o negro é compreendido atualmente compõe uma construção histórica das populações europeias do Norte Global sobre as populações negras africanas e afroamericanas, de maneira que os negros foram e são colocados nas margens da sociedade. Mas, como se trata de uma construção, não é possível admitir que ela já tivesse tal configuração no período conhecido como “Idade Média”.

Para fins de exemplo, mencionamos as múltiplas obras de arte da época e suas respectivas interpretações, que consolidam o argumento anterior. Elas se encontram disponíveis na página do Tumblr “*People of Color in European Art History*” (*Pessoas de cor na História da Arte Europeia*)(DEWALT, 2022), administrada pela jovem ativista Malisha Dewalt. Ela registra diferentes entradas em seu perfil intitulado “MedievalPOC”, compondo assim um excelente acervo de criações artísticas europeias com pessoas negras durante o período aqui debatido.

Por isso, a página apresentada anteriormente oferece uma verdadeira carga de referências quanto à existência de indivíduos negros no medievo, o que produz um choque com a concepção predominante de uma “Idade Média” eminentemente branca; e que, a partir de suas imagens, é possível compreender que as distinções de cor existiam, mas que recorrentemente eram acompanhadas por outros fatores determinantes, como a religião (BORGONGINO, 2021).

Mas se os negros eram conhecidos e reconhecidos, qual tratamento lhes era destinado? Para avançar nessa seara, é preciso considerar uma questão relacionada e que, séculos mais tarde, foi agregada ao debate racial: a construção histórica em torno da cor preta. De modo sintético, a cor preta passou a simbolizar o maligno desde o século VI d.C., ainda que não dispusesse de seu monopólio. Animais e criaturas reais e imaginários, tais como basiliscos, cobras, dragões, lobos e vampiros, foram frequentemente retratados na cor negra. Mesmo que alguns deles apresentassem características antropomórficas, nem todos compunham o rol de

criaturas disponíveis na Bíblia, que servia como principal guia dos seres criados por Deus. Outrossim, nas construções cartográficas da época, os seres negros habitavam as partes desconhecidas da terra (*terra incognita*), escapando assim da ordem social, moral e religiosa vigentes. A partir do ano 1000, mas sobretudo no século XII – não se pode ignorar a fortuita convergência com o movimento cruzadístico e da luta contra o Islã –, os inimigos da fé cristã passaram a ser retratados com a pele escura (quer Judas, quer um guerreiro muçulmano). Por outro lado, na oposição entre cavaleiros e comuns nos romances de cavalaria, foi adotado o mesmo arranjo dualista (PASTOUREAU, 2008, p. 79-80).

Ainda conforme Pastoureau, à luz da literatura cavalheiresca medieval,

Verde, vermelho, amarelo, azul, branco: todas essas cores são nomeadas pelo autor para descrever esses seres de luz - todas, menos o preto. Não apenas a pele negra era dificilmente humana, muito menos uma cor nobre [] a pele negra e o cabelo negro eram sinais de feiura [...] Do período carolíngio até a Idade Média tardia, há abundantes exemplos da presença não apenas de demônios de pele negra, mas também de sarracenos e pagãos, traidores e enganadores (os traidores bíblicos Judas, Caim e Dalila; Ganelon e Mordred, os traidores da *Canção de Rolando* e da lenda arthuriana), mas também criminosos de todos os tipos, esposas adúlteras, filhos rebeldes, irmãos desleais, tios usurpadores e até mesmo indivíduos praticando negócios ou ocupações imorais, para as quais eram relegados às margens da sociedade: executores (principalmente de Cristo e dos santos), prostitutas, usurários, bruxas, falsificadores e até mesmo leprosos, pedintes e aleijados. A todos eles faltava a pele clara, a característica dos bem nascidos, homens honestos e bons cristãos (PASTOUREAU, 2008, p. 80-81).

Desta forma e em concordância com o professor Rivair – além das considerações de Pastoureau –, parece verossímil admitir que as distinções étnicas compusessem uma construção complexa que abarcava fatores culturais, religiosos e sociais, mas não necessariamente biológicos. Sendo assim, a religião dispunha de um lugar importante em tal construção, como nas representações de “amigo”/“companheiro”, “adversário”/“vilão” e, principalmente, “luz”/“trevas”, em uma leitura binária da realidade. Por isso, ela externa tanto a importância da crença nessas relações medievais quanto uma das problemáticas que Jafari (que serão enfrentadas pelo estudante/*player*). Contudo, conforme Thomas Hahn,

Apesar da pigmentação da pele (e a fisionomia) no mundo antigo não significarem a diferença racial da mesma forma que na América do século XIX ou durante as relações entre a África e a Europa no século XVIII, ainda assim elas assinalavam o estabelecimento consciente de distinções baseadas na aparência, diversidade territorial e política e relações de poder (HANH, 2001, p. 6-7).

Deste modo, no esforço de síntese das posições apresentadas, parece mais prudente assumir que, por mais que a distinção da cor não dispusesse do mesmo significado atual, ainda assim ela pode ser entendida como uma relevante marca identitária; portanto, ela provavelmente não era posta de lado, mas matizada em suas complexidades e, simultaneamente, servia de parâmetro para compreender determinadas construções e usos contemporâneos.

Como tentamos sumarizar, os contributos de Pastoureau e Hahn estipulam a necessidade de entender que a cor da pele manifesta um fator determinante na construção das diferenças na Idade Média a partir das origens de determinado indivíduo ou grupo (ou ainda de sua determinação). Por isso, é possível admitir que a dicotomia homem negro x homem branco traz consigo uma grande marca simbólica, ainda que expressa de modo diferente da ótica contemporânea que hierarquiza e inferioriza um desses elementos.

Seja como for, fica claro que o debate racial ligado ao período medieval não pode ser tratado de forma anacrônica ou simplista. Para Hahn,

A diferença que a Idade Média faz é, dessa forma, não uma simples questão de interesse antiquário, questionamento objetivo ou origens previsíveis, mas um processo envolto em sistemas dinâmicos e poderosos de significado operando nas esferas simbólicas e sociais (HAHN, 2001, p. 28).

Entretanto, consideramos pertinente acentuar que este fenômeno não está restrito ao universo dos *games*, uma vez que perpassa, alimenta e retroalimenta outras esferas da indústria cultural: Souza Neto, ao comentar sobre um filme hollywoodiano que pretensamente se passava no Antigo Egito, chamou atenção como a produção fílmica retrata tal passado eminentemente com atores e atrizes brancos por necessidades mercadológicas, de financiamento, conforme o público-alvo e de acordo com o contexto de produção da película. Outrossim, “ainda que a controvérsia sobre a etnicidade egípcia permaneça permeando os debates atuais [...] é ponto pacífico considerar que a população do vale do Nilo não era formada de brancos de olhos azuis) [...] e que, sim, o Egito fica na África” (2019, p.170). Diante disso, resta evidente que não se trata de uma forma de retratar apenas o passado medieval, mas de agentes e agências negras ao longo da História (SOUZA NETO, 2019, p.169-170).

Vale salientar que, independentemente do rigoroso cuidado nas reflexões propostas na criação de um DRPG, é inevitável que algumas concepções da atualidade sejam mescladas ao

constructo. Contudo, elas serão postas de forma proposital, levando em consideração uma espécie de “licença poética” que circula em torno da narrativa do jogo, já que o mesmo apresentará elementos ficcionais que são utilizados de forma lúdica para um maior alcance em sala de aula.

Dito isto, o objetivo não foi de forma alguma diminuir ou ridicularizar as pautas ligadas aos debates raciais ou frente às discussões aqui propostas; ou ainda formular uma ferramenta que visa transformar o Ensino de História em um *show* de humor anacrônico. A rigor, trata-se de utilizar a ficção e a liberdade criativa como pontes para uma melhor efetivação do ensino e uma forma mais dinâmica de se comunicar com os e as jovens que consumirem o produto⁵.

Outro ponto que Jafari irá trazer – de forma secundária, mas não menos importante – é o “excepcionalismo”. Neste sentido, múltiplas obras abordaram as vivências de pessoas negras ao longo da história e em realidades aparentemente fora do lugar. Um bom exemplo é o do famoso samurai negro Yasuke, contemporâneo ao xogunato japonês (LOCKLEY; GIRARD, 2019). Entretanto, ao voltar os olhares para as vidas e experiências de povos pretos ligados à Europa antes das duas grandes guerras mundiais, não é possível encontrar uma quantidade significativa de textos ou referências similares. As poucas linhas que se aprofundam nessa temática o fazem como uma exceção, fomentando assim a ideia de excepcionalismo. Desta feita:

Quando analisados individualmente, estes homens e mulheres são, de um modo geral, entendidos como personagens de exceção cujas vidas foram transformadas pelos complexos contatos com os europeus. Em tais relatos, a ideia de excepcionalismo é utilizada como um motivo plausível para a sua fama. Acredita-se que algumas das suas histórias sobreviveram dada a extraordinária natureza dos seus contributos para as sociedades europeias (OTELE, 2022, p. 10).

Ou seja, as narrativas das pessoas negras usualmente só são expostas e propagadas considerando suas contribuições para as sociedades brancas e/ou europeias, não sendo aprofundados os aspectos restantes de suas vidas, como, por exemplo, as suas respectivas ligações pessoais com outras pessoas da mesma cor em suas vidas cotidianas. Essa prática acaba por silenciar uma riqueza de histórias, apagando ou subestimando sua importância, tal

⁵ Sobre a dinâmica entre História, Ficção e novas formas de narrativas na contemporaneidade, cf. Hatcher (2012).

como sua relevância para pessoas pretas. Desta forma, o excecionalismo se transforma em um instrumento pertinente para o entendimento da História. Através dele, é possível trazer à tona momentos que se entrelaçam com temas como a religião, o gênero ou a raça (OTELE, 2022, p. 11).

Porém, a partir de uma abordagem crítica inspirada pelas Humanidades Digitais decoloniais (ALI, 2016; ALI, 2014), defendemos que o excecionalismo pode ser utilizado como abertura para uma série de outros relatos, elencando suas respectivas importâncias e valores. Sendo assim, Jafari e o(a) *player* descobrirão em suas desventuras que as pessoas pretas estiveram sim bem presentes na “Idade Média” e tem enorme importância na história. Consequentemente, tal construção propõe uma inversão de valores, de maneira que o negro não mais ocupe um papel secundário, passivo ou de antagonista, mas sim de protagonista.

Jogos digitais e o Ensino de História

No ano de 2021, o Brasil se encontrava na liderança do mercado de *games* na América Latina, além de ocupar a 13º posição no ranking mundial (Meu Playstation, 2022). Outro dado pertinente ao período foi o crescimento do consumo de jogos ao longo da trágica pandemia que eclodiu no final do ano de 2019 em virtude do novo coronavírus (COVID-19). De acordo com a conceituada e já tradicional pesquisa Games Brasil, realizada anualmente, o ano de 2020 registrou um incremento de 75,8% no consumo de jogos digitais. Apesar da mudança de perfil dos *gamers*, boa parte desse mercado é ocupada por crianças e jovens em idade escolar - o que ressalta o potencial de seu uso para fins educacionais.

É extremamente importante compreender a ascensão meteórica dos jogos digitais nas últimas quatro décadas, tal como sua nítida consolidação enquanto mídia, de maneira que eles devem deixar de ser vistos como uma simples forma de entretenimento e passar a ser tratados através de uma ótica que os identifica enquanto um artefato cultural que transmite ideias e valores (FLANAGAN; NISSENBAUM, 2016). Sendo assim, eles desempenham um papel fundamental tanto na renovação educacional quanto na promoção de ideias entre o público-alvo, isto é, os(as) estudantes. Este reconhecimento parte também da versão mais recente do Plano Nacional do Livro Didático, que preconiza a seguinte redação no art. 1º, §1º (Decreto 9.099/2017):

O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, **softwares e jogos educacionais**, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (O grifo é nosso).

Ademais, Ferreira (2007, p.1) destacou como os jogos passaram a incorporar recursos narrativos complexos e multifacetados com potenciais educacionais amplos. Até então, este espaço de “contação de histórias” era ocupado eminentemente por outras mídias (cinema, livros, rádio e TV) e foram incorporados ao exercício docente escolar. Os jogos, no entanto, ainda enfrentam resistências, apesar da ampla aceitação entre o alunado.

Mas um questionamento surge: O que se entende por jogo? Tal palavra por si só apresenta uma infinidade de significados. Para Huizinga,

o 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, 2000, p. 24).

Uma conceituação complementar que também merece nota foi forjada pela intelectual Carla Meinerz, que entende o jogo como uma prática cultural que acaba por pressupor a interação social e possibilitar a circulação do saber e do fazer (MEINERZ, 2013, p. 6). Nesta seara, agregamos ainda a definição proposta por McGonigal, isto é, que o jogo pode ser definido como um desafio voluntário de obstáculos desnecessário, porém prazeroso. Apesar dos diferentes gêneros, todos estão organizados a partir de quatro características comuns: 1) metas (com noções de resultados e senso de objetivo); 2) regras (equilibrando limitações, uso da criatividade e pensamento estratégico); 3) um sistema de *feedback* (estimativa de conclusão de objetivo, promessa de “prêmio” e motivação para prosseguir); 4) participação voluntária (acumulando as sensações de aceitação, segurança e prazer)(2012, p. 29-31). Nesta construção, tentamos mesclar as definições de modo a contemplar as definições inatas desse constructo sociocultural, assim como para a melhor aceitação da proposta entre estudantes.

Ato contínuo, Prensky (2012) propôs uma interessante “parábola” em defesa de novas dinâmicas para a docência: consideremos um médico e um professor, ambos profissionais graduados em meados do século que seriam subitamente transportados para seus locais de trabalho na atualidade. Enquanto o profissional da saúde estranharia os novos aparelhos,

procedimentos e recursos, o docente saberia exatamente o que fazer, uma vez que ele se sentaria atrás da mesa do professor, teria um quadro e os(as) estudantes na mesma disposição de quase setenta e cinco anos atrás! Deste modo, nota-se que o estilo de educação entendido como tradicional permanece sendo difundido como o único disponível e, conseqüentemente, o correto meio de ensino (PRENSKY, 2012, p.135).

Desta forma, é extremamente necessário que o(a) docente acompanhe as mudanças e possibilidades amparadas pelos recursos tecnológicos, uma vez que, para os(as) educandos(as), “prender por meio de artefatos tecnológicos é tão natural quanto foi para nós fazer cópias imensas no caderno para melhorar a caligrafia” (ALEXANDRE; SABBATINI, 2013, p. 135).

Naturalmente, não ignoremos que os graus de interesse, engajamento, interação e agência flutuam de indivíduo para indivíduo (BUCKINGHAM, 2010), posto que uma quantidade cada vez maior de bebês e crianças que mal sabem pronunciar palavras consegue facilmente manusear *smartphones*, abrir aplicativos e brincar nos jogos instalados, escolher vídeos em *playlists*, fazer ligações de vídeo etc. Trata-se de uma nova forma de aprendizagem, complexa e não-linear, muito distinta daquela praticada até a década de 1990 (DIAS-TRINDADE; CARVALHO, 2019). Assim, configura-se uma experiência de aprendizagem distinta, de maneira que empregar os mecanismos tradicionalmente utilizados até então não produzirá os mesmos resultados do passado.

Dito isso, a construção não pressupõe a substituição dos docentes pelos ODA’s, mas compreendê-lo como um recurso auxiliar e que pode e deve ser utilizado em sala de aula, tal qual o livro didático. A proposta também não pretende transformar o(a) docente em um programador, ou fazer dos *games* a única forma válida de construção do conhecimento histórico. A nosso ver, através do *game* em sala de aula e de seu uso mediado e potencializado pela atuação do(a) professor(a), é possível projetar uma nova experiência escolar e estimular princípios e valores que usualmente não são trabalhados nas aulas de História, como liderança, criatividade e raciocínio lógico. De acordo com Meinerz:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidade, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental (MEINERZ, 2013, p. 76).

Construindo “A *Rihla* de Jafari”

O gênero RPG envolve um jogo de interpretação de papéis mediado por um mestre, de maneira que este “constrói” um mundo que será explorado por diferentes jogadores. Cabe então ao mestre conduzir a narrativa do jogo a partir de sua criação prévia, na qual se inserem desafios, tarefas e acontecimentos. Eles podem ser jogados apenas com fichas, manuais de regras/mecânica, acompanhados por um exercício mental; ou complementados com cartas, tabuleiros e personagens diminutos, ou ainda em “escala” real, como em uma encenação (MEINERZ, 2013, p. 82).

Originalmente, o RPG foi projetado para uma experiência física e presencial em grupo, de modo que o exercício da imaginação se mostra fundamental para alcançar sua máxima fruição. Na experiência lúdica, cada jogador(a) cria um personagem e emula suas características positivas e negativas com relativa liberdade. Em sua forma digital (DRPG), vários aspectos mudam: quem assume o papel de mestre é o jogo em si, que tem como mestre subreptício(a) o(a) desenvolvedor(a); além disso, o papel desempenhado pela imaginação é menor, uma vez que a estrutura gráfica oferece cenários, personagens, objetos e eventos. Ademais, em formato digital, a experiência pode ser individual e matizada pela presença de personagens não-jogáveis (da sigla inglesa NPC, *Non-player character*).

Dito isso, a plataforma que usamos na produção do DRPG “A *Rihla* de Jafari” se chama “*RPG Playground*”. Trata-se de um espaço de criação de RPG’s digitais de maneira *online* e gratuita. Contudo, o criador oferece também uma versão *premium* e paga, que proporciona alguns recursos extras. O *RPG Playground* foi criado por Koen Witters – um desenvolvedor de *games* da indústria *mobile* – e disponibilizado ao público em maio do ano de 2012 (BIRRO, 2021, p. 144)(cf. imagem 1).

Um dos motivos para a escolha dessa ferramenta é a sua facilidade de uso: ela não requer nenhum tipo de instalação de *software* prévio, apenas do navegador web. Também vale frisar que não é preciso ter qualquer tipo de formação especial ou conhecimentos

aprofundados de programação, uma vez que recursos pré-estipulados – personagens, cenários, trilha sonora e muitos outros - são disponibilizados pelo desenvolvedor do instrumento, de modo que o(a) desenvolvedor(a) pode facilmente aplicá-los na construção do seu próprio *game*. Outro ponto digno de nota é a facilidade de divulgação do *game* produzido a partir de um *link* a ser compartilhado. Os(as) jogadores(as), por sua vez, acessam o *game* também por meio de um navegador, que funciona em múltiplos aparelhos.

Após um cadastro simples e rápido já se é possível iniciar a produção, podendo escolher o título e a descrição do *game* - que ficarão disponíveis assim que o mesmo for lançado ao público. Esse ponto é bem positivo, pois permite que um(a) “docente-desenvolvedor” – por exemplo – apresente um breve resumo do conteúdo que será vivenciado pelos seus(uas) alunos(as).

Quanto à montagem dos cenários, o princípio da simplicidade permanece como força motriz, de maneira que basta clicar e arrastar um personagem, cenário ou recurso no menu no menu à esquerda da tela para a área de edição/*gameplay*. A construção pode ocorrer bloco a bloco (pequenos quadrados de 32 x 32 pixels) ou de maneira ampliada conforme as ferramentas na parte superior da lista. A mesma interface também manipula os personagens e os cenários (vulgarmente tratada como “níveis” ou “fases”)(cf. imagem 1).

Imagem 1 – Imagem de parte de um dos cenários da “*Rihla de Jafari*” em seu modo de edição, como comentado anteriormente; no canto esquerdo está presente alguns dos múltiplos recursos que podem ser usados na construção dos níveis.



Fonte: RPG Playground (2022)

Quanto aos personagens, o jogo apresenta certa variedade de possibilidades. Entretanto, ao avançar para o escopo étnico, percebe-se que a diversidade apriorística é bem limitada, faltando, por exemplo, elementos autóctones (cf. imagem 3). A quantidade de personagens negros também deixa a desejar e representa um percentual reduzido do conjunto; outro desequilíbrio de menor grau envolve a oferta de personagens masculinos (maior) diante de personagens femininas (menor). Ainda sobre este aspecto, também se é possível estabelecer comportamentos dos personagens, que podem ser “bons”, neutros ou “maus” - tratos que podem mudar conforme a vontade do programador e de acordo com as ações dos jogadores. Para tanto, recorre-se aos componentes condicionais (“se o jogador fizer x, o personagem z pode passar”) e elementos ocultos responsáveis por uma série de interações que o jogador terá que descobrir ao jogar o *game*.

A rigor, essas dinâmicas dão um grau maior de complexidade às produções, apresentando um potencial de uso bem mais amplo. Outro ponto positivo é a presença do botão *play* (jogar), que se encontra permanentemente presente durante a produção do DRPG.

Desse modo, é possível testar qualquer mudança no cenário, inclusão de personagem ou rotina logo após sua inserção, tornando assim o uso mais facilitado por parte de quem está desenvolvendo, principalmente se este(a) for um(a) iniciante. A experiência também é melhor, uma vez que as eventuais falhas podem ser identificadas e corrigidas imediatamente.

Imagem 2 – Mais um fragmento de Jafari; no canto esquerdo, alguns personagens que podem ser utilizados pelos desenvolvedores amadores.



Fonte: *RPG Playground* (2022).

Quanto às informações mais técnicas, a plataforma disponibiliza uma experiência gráfica com imagens de RPG's clássicos da década de 90, como a notória visão *top-down* (de cima para baixo), além de “telhas” (ou blocos) de 32 pixels (BIRRO, 2021, p. 146). Quanto à quantidade de cenários, não há uma limitação determinada pelo desenvolvedor do *RPG Playground*, de maneira que quem estiver utilizando a ferramenta tem uma enorme liberdade para produzir quantos “níveis” quiser. Contudo, uma boa experiência requer um uso equilibrado dessa liberdade para evitar que o *game* se torne maçante e nada atrativo ao público⁶.

⁶ Gostaríamos de reforçar a importância do “estado de fluxo”, conceito criado por Mihaly Csikszentmihalyi, que alerta para a linha tênue entre tédio e estresse, de modo que o primeiro elemento é associado à facilidade, e o

Vale frisar que a plataforma recebe atualizações frequentes, de modo que críticas dirigidas ao recurso de desenvolvimento de jogos sejam constantemente revisadas. Por exemplo, Witters agregou a possibilidade de inclusão de personagens e cenários criados pelos desenvolvedores - recursos que não estavam disponíveis no passado recente (BIRRO, 2021, p. 147). Outros recursos implementados dignos de nota foi a criação do recurso *save* (“salvar”), de modo que o(a) *player* possa interromper e continuar noutro momento; tal como recursos de moedas e, conseqüentemente, compra e venda de itens.

Seja como for, é interessante notar como o conjunto pré-estabelecido de personagens e cenários corrobora para a compreensão e permanência da ideia de uma “Idade Média” branca e europeia, assim como da naturalização do apagamento de personagens variados quanto ao seu caráter étnico e de gênero. Caso um(a) desenvolvedor(a) queira retratar outros cenários, será preciso um esforço considerável não só de criação do *game*, mas também de *design*, o que em certa medida condiciona as criações e naturaliza formas de narrar e representar o passado por meio deste gênero de *game* (BIRRO, 2021).

Apesar disso, considerando a possibilidade do uso crítico (e até mesmo bem humorado) das limitações e naturalizações do gênero, o *RPG Playground* serviu de base para o mundo de Jafari, de modo que seus recursos e dinâmicas foram aproveitados para a formação de um jogo conversacional, ou seja, que promove diálogos em tela, que podem (e devem) ser recobrados em sala de aula por meio das representações expostas em sua narrativa (ALEXANDRE & SABBATINI, 2013, p. 9).

Como o presente artigo tenta articular a reflexão teórica com a experiência prática, consideramos pertinente oferecer algumas orientações acerca do público-alvo e dos melhores norteadores para a produção de um plano de aula que empregue o *game* derivado desta pesquisa. Assim, acreditamos que Jafari pode ser utilizado no Ensino Médio de modo articulado com a habilidade EM13CHS502 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz respeito “às formas de desigualdade e desrespeito” (BNCC, 2018).

Por outro lado, caso a pretensão seja usá-lo junto aos educandos do Ensino Fundamental, a indicação se concentra no 6º ano através das habilidades EF06H114 e EF06H118, que abordam as “diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre

segundo à dificuldade. Considerando a produção de jogos educacionais, Sanches (2021, p. 36) estipulou que “podemos nivelar o desafio e as habilidades dos alunos, ir aumentando ambos sem que a dificuldade aumente demasiadamente, deixando-os ansiosos e estressados, ir tão devagar e de modo tão fácil que eles fiquem desinteressados ou encontrar o equilíbrio, por meio de muitos testes”.

populações em diferentes tempos e espaços” (BNCC, 2018), além do “papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval” (BNCC, 2018), respectivamente. Salientamos pontualmente que seu uso requer aprioristicamente a crítica à centralidade de teor europeu e a necessidade de uma reformulação/descentramento para a inclusão de regiões não-europeias ao versar sobre o medievo.

Por se tratar de um produto que consiste na utilização de um jogo em sala de aula, também consideramos adequado apontar a metodologia aqui defendida, que explora a aplicação de métodos e mecânicas que giram em torno dos jogos digitais. Para tanto, recorreremos ao princípio metodológico estabelecido pelo modelo MDA (*Mechanics, Dynamics and Aesthetics*) (HUNICKE; LEBLANC & ZUBEK, 2004). O método MDA consiste em uma maneira mais formalizada de se entender e compreender os jogos, e através dele é possível construir *games* mais completos e menos desequilibrados, já que é possível preencher uma série de lacunas e corrigir falhas presentes na produção de um *game*⁷.

O uso do MDA se torna extremamente pertinente e necessário para a elaboração do presente projeto, pois por mais vasto que possa ser o arcabouço teórico – nesse caso, o ensino de História aliado ao debate de raça – ele de nada servirá se não for bem aplicado na própria natureza dos jogos, suas regras e seus diversos gêneros. É preciso considerar ainda as expectativas do(a) jogador(a) ao iniciar a partida, de modo que não seja frustrada a dimensão de diversão; por outro lado, é preciso aliar a experiência lúdica com as necessidades e exigências educacionais.

Partindo para termos mais técnicos, apontaremos sucintamente os pressupostos da sigla, a começar pela “Mecânica”. Neste ponto, é preciso descrever e identificar os elementos específicos de um *game*, tanto na esfera de dados, quanto na de algoritmos. Por ser uma plataforma que não exige um entendimento mais complexo em relação à programação com recursos já disponibilizados, o uso da mecânica na “*Rihla de Jafari*” se deu de forma mais tranquila – mas não inferior aos outros pontos. O atendimento dessa premissa metodológica se encontra na disponibilidade de ações que o usuário terá, como no diálogo entre outros

⁷ Uma vez que não é possível produzir um amplo debate acerca dos termos aqui dispostos, fiamos nossa proposição em Arruda (2014), que arrolou um conjunto de elementos necessários para a criação de um jogo digital: 1) uma história motivadora; 2) progressão ou fluxo do jogo (como funciona a passagem do tempo para personagens e jogadores); 3) tensão do jogo (situações de imprevisibilidade e suspense); 4) arte gráfica (nível de qualidade visual); 5) princípios de arte conceitual; 6) mecânica (ações executadas dentro do jogo); 7) espaço ou cenário do jogo; 8) *design* de interface centrada no jogador; 9) desenvolvimento do áudio (ARRUDA, 2014, p. 85-98). Consequentemente, a convergência desses fatores de maneira refletida e a partir de testes com *gamers* associados(as) ao público-alvo aumenta as chances de sucesso da empreitada de desenvolvimento de um *game*.

personagens e o conflito com os inimigos, além das opções de ganho de vida e de exploração que estarão ao alcance dos *players*.

Em segundo lugar, há o termo “Dinâmica”: ele consiste na descrição das atitudes que a mecânica terá ao ser exposta pelas ações dos jogadores. Esse elemento recorre às escolhas dos(as) *players* de modo articulado com as mecânicas para estabelecer as experiências da *gameplay*. Para exemplificar a partir do próprio jogo, citamos o momento no qual Jafari/jogador(a) interage com um determinado *non-player character* (personagem não-jogável ou NPC), que o questionará sobre determinada ação/conteúdo: o personagem/jogador(a) poderá ou não receber uma bonificação, a depender da forma em que ele jogará o jogo.

Por fim, temos a “Estética”, que descreve as reações emocionais do jogador ao interagir com o sistema do jogo (HUNICKE; LEBLANC & ZUBEK, 2004, p.3). Aqui se encontram as características mais formais do *game*, que recorrem a uma estrutura taxonômica própria proposta pelos autores do método (HUNICKE; LEBLANC & ZUBEK, 2004, p.4). Com base nisso, Jafari pode ser enquadrado nos seguintes componentes estéticos: desafio; jogo como pista de obstáculos; companheirismo, jogo como contexto social; descoberta; jogo como território não mapeado.

Seja como for, a partir dessas premissas,

podemos conceituar o comportamento da dinâmica dos sistemas de jogo. Entender os jogos como sistemas dinâmicos nos ajuda a desenvolver técnicas de *design* e melhoria iterativas - permitindo-nos controlar resultados indesejáveis e aperfeiçoar o comportamento desejado (HUNICKE; LEBLANC & ZUBEK, 2004, p. 10).

Por fim, apresentamos o ponto de partida da narrativa da “*Rihla* de Jafari”. Jafari é um jovem negro que, ao encontrar um artefato deixado por seu avô, é deslocado para uma cidade comercial localizada na Líbia, região próxima ao Egito, no ano de 1324. A rigor, durante a *gameplay*, dois personagens serão de extrema importância para a construção do objetivo pedagógico do jogo: o primeiro foi denominado como “Espectro” e consiste em um personagem ligado diretamente ao elemento maravilhoso no *game*, por se tratar de um “espírito”/“*djinn*”/“entidade” que irá interagir com Jafari/jogador(a). Ela servirá como uma médium por meio da qual as concepções daquela época e explicações essenciais da narrativa

serão explicadas⁸.

Já o segundo se chama Khalil: ele é um peregrino que norteará muitas reflexões que Jafari realiza ao longo da experiência no passado, além de complementar as informações daquele momento (cf. imagem 3). Salientamos que, além desses guias, o jogo também terá um elemento invisível que dialoga diretamente com o(a) jogador(a), levando reflexões de forma mais direta.

Imagem 3: Parte do terceiro nível da *Rhila* de Jafari – a etapa na qual o *gameplay* realmente tem início. Na imagem estão Jafari, a “Espectro”, Khalil e três personagens secundários.



Fonte: RPG Playground (2022).

Acrescentamos também que Jafari precisa enfrentar todos os desafios apresentados no jogo. O ápice do ODA consiste em derrotar o líder Taú (e seu exército), uma espécie de tirano que impede a passagem dos peregrinos para o Egito, local no qual *Mansa* Musa se encontra

⁸ Efetivamente, o personagem “Espectro” atua como um NPC, isto é um personagem não-jogável. Trata-se de um recurso intrínseco aos jogos digitais e necessário quer para interagir com os protagonistas, quer para assentar a atmosfera, quer para a narrativa do *game* (cf. BIRRO; BRITTO; COELHO, 2024). Doutra feita, a inclusão de elementos e personagens escatológicos e/ou mitológicos da tradição muçulmana converge para atitudes adotadas por literatos do gênero da fantasia islâmica contemporânea (SADAF, 2023), inclusive de entidades como os *djinnns* (KANWAL, 2023), no intuito de desconstruir estereótipos ocidentalizantes. Ademais, tal leitura parece se adequar com a tradição típica do Norte da África, com especial apreço para a região do atual Marrocos - local de origem de Ibn Battuta (PORRAS SÁNCHEZ, 2019).

com sua caravana a caminho de uma peregrinação para Meca. Desta forma, Jafari terá que lidar com todos os obstáculos e dar continuidade a sua aventura, sendo levado a refletir sobre uma série de questões raciais e históricas, desconstruindo concepções que ele carrega desde a infância. Pretende-se assim estimular uma reflexão similar por parte dos(as) educandos(as)/*players*, promovendo uma aprendizagem histórica que revise naturalizações narrativas, manifeste a agência negra e uma construção não centralizada no norte global⁹.

Dito isso, alguns fatores do processo de criação do ODA devem ser apontados. O primeiro deles consiste em certas limitações que o RPG *Playground* apresentava em época (2022). Infelizmente essas barreiras – que já foram citadas anteriormente no texto – prejudicaram o desenvolvimento de algumas questões fundamentais, como a construção de cenários mais fiéis ao período e ao contexto cultural apontado, já que a plataforma notadamente fornece uma quantidade mais reduzida de elementos não-europeus.

A solução adotada para superar o problema foi a formulação de uma cidade fictícia, que se encontra em uma das muitas rotas comerciais da região do Magreb, além de um número reduzido de personagens com teor mais significativo para a *gameplay* como todo. Neste ponto, vale frisar que foi necessário recorrer ao uso de dois personagens que se encontram na classe dos elfos (“raça” recorrente nos RPG’s ligada ao folclore europeu), uma vez que a quantidade de figuras negras da classe humana não foi o suficiente. Porém, até mesmo os NPC’s secundários apresentam seu grau de importância para formatar uma experiência coerente em termos teóricos e educacionais.

Outro fator que deve ser salientado é a base historiográfica e histórica utilizada para a construção da narrativa. Dentre os múltiplos autores, que serão devidamente apresentados ao fim do presente artigo, destacamos José Rivair Macedo, Bruno Rafael Vêras de Moraes e Silva e, em especial, Abu Abdallah M. b. Abdallah b. M. b. Ibrahim al-Luwati, mais conhecido como Ibn Battuta. Tal figura histórica foi um viajante muçulmano nascido no atual

⁹ Ao pontuar acerca da questão de narrativas virtuais e jogos, é possível associar a discussão a três conceitos de Janet Murray, a saber, *imersão*, *agência* e *transformação*. Sobre o primeiro, percebe-se a derivação de uma tradição livresca de se perder em um mundo mais real do que a realidade, exigindo assim um termo capaz de envolver uma experiência psicológica análoga ao ato de mergulhar em uma realidade estranha para entrar em um lugar encantado (2003, p. 101-103); o segundo conceito deriva do primeiro, uma vez que quanto mais imersivo um ambiente, mais queremos ser ativos dentro dele, de modo que agência pode ser conceituada como “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” - uma condição particular dos games quando comparados a outras mídias (MURRAY, 2003, p. 127). Por fim, há o conceito de transformação, que parte da alta capacidade metamórfica proporcionada por computadores e por seus constructos socioculturais: em jogos, por exemplo, é possível modificar *skins*, criar cenários personalizados, personagens ou seguir seu próprio percurso de maneira relativamente livre (MURRAY, 2003, p. 153).

Marrocos que percorreu grandes porções da Península Ibérica, África e Ásia ao longo de 25 anos. Graças aos relatos com riqueza de detalhes, ele foi apelidado de “O príncipe dos viajantes” ou “O viajante do Islã” (MACEDO & MARQUES, 2008, p. 18.). Como dedicou parte de sua *rihla*¹⁰ ao contexto das populações negras ao longo do Rio Níger, seu depoimento manifesta extrema importância para a elaboração de uma história baseada no olhar de um africano sobre povos africanos.

Ressaltamos que, devido à dificuldade de se acessar a história da África, seja pela falta de documentação primária ou o entendimento da língua árabe, muitos acabam optando por utilizar textos com perspectivas europeias sobre estas plagas. Contudo, *rihlāt* como a de Ibn Battuta e as reflexões de intelectuais acerca das mesmas se mostram como um ótimo material de análise histórica a partir da ótica de grupos que por vezes são silenciados e inferiorizados.

Tais leituras foram de extrema pertinência para a formação da “*Rihla* de Jafari”: por mais que a história se passe antes do relato de Ibn Battuta, ainda é possível estabelecer considerações sobre o contexto daquele período, principalmente sobre o debate acerca das raças em um cenário multicultural e multiétnico. Por se tratar de um viajante mulçumano e de uma região com fortes influências do Islã, essas questões estão presentes no jogo aqui construído e são amplamente usadas para levar Jafari e aqueles que o acompanharem (isto é, os/as jogadores/as) a refletir sobre tais distinções durante a “Idade Média”.

Considerações finais

Ao abordar a “Idade Média”, é muito comum vir à mente a imagem de um pelotão de homens brancos com armaduras cintilantes e cabelos ao vento, tendo ao fundo campos verdejantes e um castelo no alto da colina. Neste arranjo aparente, eles não raro marcham em nome de sua religião contra os pagãos (incluindo muçulmanos), que objetivam destruir e levar o caos à Europa. Essa representação de uma Europa medieval homogênea e branca é muito propagada pelas mídias, que muitas vezes levam às telas suas produções sem estudos históricos aprofundados, visando apenas o lucro e o sucesso de suas respectivas obras.

Deste modo, o custo da naturalização dessa forma de entender o passado é o esquecimento das diversidades culturais, raciais e religiosas do período, assim como de

¹⁰ A *rihla* (pl. *rihlāt*) é um gênero de viagem híbrido e recorrente na literatura muçulmana que mescla os gêneros *Masalik wa Mamalik* (*Rotas e Reinos*), *Maqamat* (*narrativa picaresca*), *ta'rikh* (*historiografia*) e *tarjama* (*autobiografia ou autointerpretação*) (ABDEL-RAHMAN, 2017).

realidades espaciais diversas. A construção midiática fomenta um estereótipo da realidade que simula uma base aos telespectadores, eivada de concepções errôneas e superficiais, principalmente no quesito das questões raciais (cf. LANZIERI JÚNIOR, 2022).

Outro ponto que vale ser salientado é a falta de interesse por parte dos medievalistas, que “veem os estudos de questões raciais como uma intrusão exótica em uma disciplina com campos e métodos de pesquisa e questionamento bem estabelecidos (para não dizer fechados)” (HAHN, 2001, p. 4). Neste ínterim, uma vez que os acadêmicos não se debruçam sobre o tópico, não é surpreendente que pessoas ordinárias ignorem em grande medida tais discussões e naturalizem certas formas de representar o passado.

Nota-se assim certa urgência na produção de trabalhos sobre o tema; para tanto, faz-se necessário que os medievalistas compreendam que a temática da raça não se refere a um estudo contemporâneo, um nicho que compõe “a moda da vez”: é preciso entender a importância desses debates para desconstruir concepções, principalmente entre os jovens que consomem mídias e artefatos digitais sem o devido arcabouço crítico para avaliar adequadamente tais questões.

Desta forma, a criação do DRPG em voga pode contribuir decisivamente em diversos sentidos, uma vez que articula o debate acadêmico com a tecnologia, o lúdico e a sala de aula. Outrossim, o bom uso desse recurso pode possibilitar uma desconstrução da representação aventada anteriormente, que serve como uma metanarrativa para pré-conceitos aplicados na realidade presente e vivida. Vale salientar a relevância do presente debate no meio digital posto que muitos jogos de RPG são famosos por propagar ideias racistas e colonialistas: considerando suas bases informativas, seus públicos históricos esperados e questões como o conservadorismo tecnológico, fica evidente que esses artefatos são feitos *por* pessoas brancas e *para* pessoas brancas (BIRRO, 2021, p. 151).

Doutra feita, o artigo não pretende unicamente apresentar a base teórica-metodológica da “*Rihla* de Jafari”, nem fazer dele um estudo de caso (conquanto seja), mas estimular a produção de *games* por outros docentes a partir de suas pesquisas e olhares sobre este tema. Por isso, a estrutura do trabalho também assumiu um caráter de roteiro, que pode servir de ossatura para iniciativas semelhantes. É importante frisar ainda que a iniciativa ainda está em desenvolvimento, incluindo sua posterior incorporação ao exercício docente em sala de aula. Consequentemente, contribuições e percepções dos(as) estudantes/*players* serão de grande valia para o refinamento do constructo.

Referências

- ABDEL-RAHMAN, Laila Hashem. The Early Modern Travel Book as an Autobiographical ‘Genre of Genres’. *مجلة كلية الآداب*, v. 45, n. 2, p. 85-126, 2017.
- ALEXANDRE, Carla; SABBATINI, Marcelo. A contribuição dos Jogos Digitais nos processos de aprendizagem. In: *5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2013, p.1-18.
- ALI, S.M. Towards a decolonial computing. **Ambiguous Technologies: Philosophical Issues, Practical Solutions, Human Nature**, International Society of Ethics and Information Technology, p.28–35, 2014.
- ALI, Syed Mustafa. A brief introduction to decolonial computing. **The ACM Magazine for Students**, v. 22, n. 4, p. 16-21, 2016.
- ARRUDA, E.P. **Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- BERTARELLI, Maria Eugenia, AMARAL, Clinio de Oliveira. Discursos Sobre A Divina Comédia Ou Temporalizações de Dante Aligheri - A Construção Do Conceito de Idade Média. **Revista Signum** 21 (2), p.37-67, 2020.
- BIRRO, R.B.; SANTOS, C.B.M.; COELHO, G.L.S. Dante’s Inferno (2010) enquanto literatura digital: apropriações de Dante e Virgílio d’A Divina Comédia. **Antíteses** (no prelo), 2024.
- BIRRO, R.M. A Idade Média Brasileira? Colonialismos e medievalismos historiográficos (c.1900-1940). **Antíteses** v. 13, n. 26, p.36-67, 2020.
- BIRRO, Renan. “EU PLANEJO FAZER ALGO COMO UM GAME DE FANTASIA MEIDIEVAL”: RPG MAKERS E A ESTÉTICA NEOMEDIEVAL EM RPG’S DIGITAIS. *Revista Signum*, v. 22, n. 1, 2021.
- BIRRO, Renan; RIBEIRO, Felipe Augusto (org.) **Caminhos da Aprendizagem Histórica: História Medieval e História Digital**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021.
- BRASIL. **Decreto 9.099 de 18 de Julho de 2017**. Disponível em planalto.gov.br Acesso em 11 mai. 22.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHALLITA, Mansour. **O ALCORÃO AO ALCANCE DE TODOS**. Associação
- BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 35 (3), p.37-58, set./dez. 2010.
- BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In.: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio. **Gamificação em Debate**. Blucher; 1ª edição (17 agosto 2018).
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017 [1957].
- CHEVITARESE, André Leonardo. **Entrevista com André Leonardo Chevitarese: um novo olhar sobre o estudo do Jesus histórico e do paleocristianismo**. Romanitas-Revista

de Estudos Grecolatinos, n. 1, p. 5-12, 2013.

CICHELERO, Paulo Irineu. Apêndice B – Viajando pelo Islã com Ibn Battuta (1325 – 1356). *In.*: MACEDO, José Rivair (org). **Os viajantes medievais da rota da seda (séculos V-XV)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

CICHELERO, Paulo Irineu; Balbinot, Caio Luciano; Baseggio, Caroline Acco. As “maravilhas do Oriente” em Marco Polo e em Ibn Battuta. *In.*: MACEDO, José Rivair (org). **Os viajantes medievais da rota da seda (séculos V-XV)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

COSTA, M.A.F; SANTOS, C.B.M; XAVIER, G.A. **Os games como possibilidade: que História é essa?** EBR – Educação Básica Revista, vol. 1, n. 1, 2015.

Cultural Internacional Gibran, Rio de Janeiro – RJ.

DEWALT, Malisha. **MedievalPOC**. Disponível em: medievalpoc.tumblr.com Acesso em 12 de maio de 2022.

DIAS-TRINDADE, S.; CARVALHO, J.R. **História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

EDUCAÇÃO. Campina Grande. Anais do III *Seminário Jogos Eletrônicos, Comunicação e Educação: construindo novas trilhas*, Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2007, p.1-13.

FARDO, Marcelo. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Revista Renote: *Novas Tecnologias na Educação*. Rio Grande do Sul, v. 11, n.1. 2013. p.1-9.

FERREIRA, Emmanoel Martins. Da arte de contar histórias: games, narrativas e interatividade. *In.*: **Anais do III Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, 2007.

FLANAGAN, Mary; NISSENBAUM, Helen. **Values at Play: valores em jogos digitais**. São Paulo: Blucher, 2016.

FRAGOSO, Suely. AMARO, Mariana. **Introdução aos Estudos de Jogos**. Coleção Cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2018.

FREYERMUTH, G.S. **Games | Game Design | Game Studies: Eine Einführung**. Berlin: DeGruyter, 2015.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. *In.*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HAHN, Thomas. **A Diferença que a Idade Média Faz: Cor e Raça antes do Mundo Moderno**. 2001.

HATCHER, John. Fiction as history: the black death and beyond. **History**, v. 97, n. 325, p.3-23, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000 [1938].

HUNICKE, Robin; LEBLANC, Marc; ZUBEK, Robert. MDA: uma abordagem formal para o design e a pesquisa de jogos. *In.*: **Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in**

Game AI. 2004.

IBN BATTUTA. **A través del Islam**. Madrid: Alianza Literaria, 2010.

ITCH. **RPG Playground: make your own RPG**. Disponível em: <https://itch.io/t/418075/rpg-playground-make-your-own-rpg> Acessado em: 25 ago. 2024.

LOCKLEY, T.; GIRARD, G. **Yasuke: the true story of the legendary African Samurai**. London: Sphere, 2019.

KANWAL, A. Technology, superheroes, and the Muslim Youth. *In*: SADAF, S.; KANWAL, A. **Contemporary Pakistani Speculative Fiction and the Global Imaginary**. New York: Routledge, 2023 (ebook).

KING, B.; BORLAND, J. **Dungeons & Dreamers: A story of how computer games created a global community**. Pittsburg: ETC Press, 2014.

LOEWEN, J.W. History as Weapon. *In*: _____. **Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History**. New York/London: Teachers College Press, 2009, p.18-30.

MACEDO, José Rivair. Minorias, questão racial e mestiçagem no mundo medieval: séculos XI-XIII. *In*.: TEIXEIRA, Igor; ALMEIDA, Cybele (orgs.). **Reflexões sobre o Medievo III: práticas e saberes no ocidente medieval II**. São Leopoldo: Oikos, v.3, 2013.

MACEDO, José Rivair. Os caminhos da Rota da Seda e os relatos de viajantes medievais. *In*.: MACEDO, José Rivair (org). **Os viajantes medievais da rota da seda (séculos V-XV)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MACEDO, José Rivair. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **SIGNUM: Revista da ABREM**, Vol. 3, p. 101-132, 2001.

MACEDO, José Rivair; MARQUES, Roberta Pôrto. Uma viagem ao Império do Mali no Século XIV: O Testemunho da *Rihla* de Ibn Battuta (1352-1353). **Ciêñ. let.**, Porto Alegre, n. 44, p. 17-34, jul./dez. 2008.

McGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto alegre: Evangraf, 2013.

MENEZES, Rafael Farias de. A África e a Rota Marítima da Seda: reflexões e proposta de abordagem. *In*.: MACEDO, José Rivair (org). **Os viajantes medievais da rota da seda (séculos V-XV)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MEU PLAYSTATION. **Brasil é o líder do mercado de games na América Latina**. Acesso 10 mai. 22. Disponível em: <https://meups.com.br>

MIQUEL, A. **La géographie humaine du monde musulman jusqu'au milieu du 11e siècle. Géographie arabe et représentation du monde: la terre et l'étranger**. Paris: Mouton, 1975.

MOERBECK, G.G. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair** 21 (1), p.50-91, 2021.

MURRAY, J.H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: EdUNESP, 2003.

- NACHWEY, G. **Strictly Fantasy: The Cultural Roots of Tabletop Role-Playing Games**. Jefferson: McFarland, 2021.
- OLIVA, A. R. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNL 2018. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, [S. l.], n. 10, p. 26–63, 2017.
- OTELLE, Olivette. **EUROPEUS AFRICANOS – Uma História Por Contar**. Editora Presença, 2022.
- PALAZZO, Carmen Lícia. A Rota da Seda, caminho de mercadores e peregrinos. *In.*: MACEDO, José Rivair (org). **Os viajantes medievais da rota da seda (séculos V-XV)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- PASTOUREAU, Michel. **Black: The History of a Color**. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2008.
- PETERSON, J. Precursors. *In.*: ZAGAL, J.P.; DETERDING, S. (Eds.). **Role-Playing Game Studies**: Transmedia Foundations. London: Routledge, 2018, p.55-62.
- PINTO, O.L.V. A águia de pedra e o rinoceronte de ouro: história, cultura e arqueologia das sociedades do sudeste africano (séculos VI-XVI). *In.*: BORGONGINO, B.U. (Org.). **Para além do Ocidente cristão: outras Idades Médias?** Recife: EdUFPE, 2023, p.302-322.
- PORRAS SÁNCHEZ, M. The Moroccan jinn in the Anglo-American literary and ethnographic tradition. *In.*: ROMERO-GONZÁLEZ, D.; MUÑOZ-GALLARTE, I.; LAGUNA-MARISCAL, G. (Eds.). **Visitors from beyond the Grave: Ghosts in World Literature**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p.223-237.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo, Senac –SP, 2012.
- PROTASIO, Arthur. Games: uma mídia de expressão. **Revista Zona Digital**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, janeiro 2021.
- ROSA, Maria de Lurdes. **Fazer e pensar a história medieval hoje – guia de estudo, investigação e docência**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- RPG PLAYGROUND**. Disponível em: www.rpgplayground.com. Acesso em 14 abr. 24.
- SADAF, S. Islam in Pakistani Fantasy Fiction. *In.*: SADAF, S.; KANWAL, A. **Contemporary Pakistani Speculative Fiction and the Global Imaginary**. New York: Routledge, 2023 (ebook).
- SANCHES, M.H.B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac-SP, 2021.
- SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade** 29, p. 815-850, 2008.
- SILVA, Bruno Rafael Vêras de Moraes e. **Périplo do ouvir, ver e narrar: retórica na Rhila de Ibn Battuta (1304-1377)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2015.
- SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVEIRA, Aline Dias. Da expansão árabe à Era Dourada. *In.*: SILVA, Paulo Duarte;

NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa (Orgs.). **Ensaio de História Medieval**: temas que se renovam. Curitiba: CRV, 2020, p.141-161.

SOUZA NETO, J.M.G. O Ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). **Outros Tempos**: Pesquisa Em Foco - História, 16 (28), p.162-183, 2019.

SOTO, O.H. Des monuments merveilleux ou des hommes émerveillés ?. **Annales islamologiques** 51, 2018. Disponível em journals.openedition.org/anisl Acesso em 18

STURTEVANT, Paul. **Improving Dungeons and Dragons**: Racism and the “barbarian”. Disponível em www.publicmedievalist.com. Acesso em 20 mar. 21.

SUTTON-SMITH, B. **The Study of Games**. New York: J. Wiley, 1971.

UCHOA, Bruno. Medievalpoc: raça, idade média e formação de professores de história a partir de uma página no tumblr. In. BIRRO, Renan; Ribeiro, Felipe Augusto (org.) **Caminhos da Aprendizagem Histórica: História Medieval e História Digital**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021.

WITMER, M. **Dungeons & dragons**: O império da imaginação. New York: Bloomsbury, 2015.

YOUNG, Helen. **Race and Popular Fantasy Literature**: Habits of Whiteness. London: Routledge, 2015.

Recebido em: 15 de abril de 2024

Aceito em: 13 de agosto de 2024
