

Aprendizagem histórica e sistemas de jogos: um campo de relações a partir do jogo com fins didáticos Nazarenos

*Historical Learning and Game Systems: A Field of Relations
based on the Game with Didactic Purposes Nazarene*

Marcello Paniz Giacomoni*

Geraldo Bonorino Xexéo**

RESUMO

O presente artigo explora as potências da linguagem dos jogos em diálogo com o ensino de História, tomando como fio narrativo um jogo com fins didáticos, o *Nazarenos: o Cristianismo pela história*. São mobilizados os conceitos de “círculo mágico”, “interação lúdica significativa”, “sistemas de informação”, “sistemas complexos” e “regras”. O jogo é analisado a partir de três camadas. Sua estrutura formal descreve o funcionamento do jogo, e parte das associações que o ligam a determinados objetivos de aprendizagem. Sua estrutura experiencial amplia o jogo, situando o jogador-estudante e seus aprendizados como parte do sistema, dialogando diretamente com o conceito de retórica processual e de agência histórica. Sua estrutura cultural liga os processos mobilizados pelo jogo com o ambiente mais amplo da cultura e da sociedade. Palavras-chave: Ensino de História; Jogos; Sistemas.

ABSTRACT

This article explores the powers of the language of games in dialogue with the teaching of History, taking as a narrative thread a game with didactic purposes, *Nazarenos: Christianity through history*. The concepts of “magic circle”, “meaningful playful interaction”, “information systems”, “complex systems” and “rules” are mobilized. The game is analyzed from three layers. Its formal structure describes how the game works, and part of the associations that link it to certain learning objectives. Its experiential structure expands the game, placing the student-player and their learning as part of the system, dialoguing directly with the concept of procedural rhetoric and historical agency. Its cultural structure links the processes mobilized by the game with the broader environment of culture and society.

Keywords: History Teaching; Games; Systems.

* Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. marcello.giacomoni@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-5697-2501>>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. xexeo@cos.ufrj.br <<https://orcid.org/0000-0003-3975-9076>>

O QUE SIGNIFICA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA?

Do “farejar a carne humana” de Marc Bloch (2002), instinto intrínseco ao trabalho do historiador, guardamos a referência de que lidamos com a ciência dos homens e mulheres no tempo. Definição ampla, que engloba uma miríade de recortes, ênfases, processos metodológicos, teorias e urgências políticas. O mesmo vale para o ensino da História, em seus complexos diálogos, que relacionam o saber historiográfico de referência, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência de cada professor, constituídos na intersecção do indivíduo com sua prática (GIACOMONI, 2018).

Ao analisarmos parte do estado da arte do campo do Ensino de História no Brasil, nos deparamos com um conjunto amplo de perspectivas teórico-metodológicas, que se materializam em pesquisas variadas e representam, no limite, a variedade de possibilidades que as professoras e professores de História dispõem ao construir suas aulas. A obra organizada por Andrade e Pereira (2021), *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*, revela, a partir das pesquisas relatadas em suas páginas, parte dessas possibilidades: referenciais teóricos da historiografia escolar e da historiografia acadêmica, da decolonialidade, da Consciência e Educação Históricas, do Construtivismo, da Análise de Conteúdo e Análise de Discurso e das filosofias; metodologias quantitativas, etnográficas e da História Oral; abordam os livros didáticos, as escolhas do currículo, a avaliação; dialogam com uma educação para as relações étnico-raciais, com o patrimônio cultural, e com questões de gênero e sexualidade; atuam contra os negacionismos; refletem sobre como se ensina para adolescentes privados de liberdade; tratam também de outras linguagens. Coexistindo com o texto escrito e a fala da professora (essenciais, diga-se de passagem), mobiliza-se imagens, cinema e audiovisual, música, culturas digitais, patrimônios culturais e históricos, história oral e jogos.

Ainda que seja sabido que nem todas essas discussões encontram todas as professoras e professores de História, sua descrição revela que ensinar História em nosso tempo significa abrir-se para inúmeras possibilidades. Do ponto de vista de uma hegemonia discursiva, não pautamos nossas aulas a partir de grandes construções ideológicas, como a História Sagrada ou a História da Pátria (BITTENCOURT, 1993). Inegavelmente, ensinar História no Brasil do século XXI significa operar explicitamente em um contexto democrático, seja

nas possibilidades abertas aos professores, seja também nas contestações políticas e ideológicas direcionadas às próprias possibilidades.

Na medida em que identificamos um campo que abre-se, entendemos que é preciso ser explícito no momento que o fechamos. Ao operar uma “arte do recorte”, temos de evidenciar o que vamos ensinar, com quais objetivos e a partir de quais linguagens. Portanto, o presente artigo constrói suas reflexões a partir de três recortes específicos. O primeiro é o temático: buscamos ensinar para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental o surgimento histórico do Cristianismo. O segundo recorte é o dos objetivos: com esse recorte deseja-se situar o nascimento do Cristianismo dentro de um amplo e complexo processo histórico, relacionado com os acontecimentos políticos, sociais e culturais do Império Romano. Além disso, intenta-se situar o nascimento do Cristianismo na relação com as noções históricas de “acontecimento”, “processo” e “transformação”, estimulando o desenvolvimento nos estudantes de uma racionalidade histórica (VAN BOXTEL; VAN DRIE, 2017). O terceiro recorte é o da linguagem: mobilizamos como momento privilegiado do planejamento a linguagem do jogo a partir de um jogo de tabuleiro, o *Nazarenos: o Cristianismo pela história*.

A partir desses recortes, nosso objetivo focaliza o terceiro, buscando compreender as relações diretas entre os jogos e o aprendizado da História. Jogos aqui definidos e entendidos como “sistemas”, cujo funcionamento interno e relacional será analisado em diálogo com as narrativas históricas mobilizadas pela linguagem do jogo, em propostas que se afastam de modelos didáticos de memorização, em prol da construção de aprendizados complexos. O fio narrativo desta discussão será o próprio *Nazarenos*, que será descrito a partir de suas diferentes estruturas. Cabe, ainda nesta introdução, algumas considerações a respeito do “jogo” e dos “sistemas”.

Salen e Zimmerman (2012a, p. 95), antes de construírem sua definição de jogo, percorrem diversos autores que se debruçaram sobre a noção (Parllet, Abt, Huizinga, Caillois, Suits, Crawford, Costikyan e Avedon e Sutton-Smith), identificando que cada um, a partir de seu contexto social, cultural e intelectual, elenca características distintas. De forma similar, também produzimos um recorte ao elencar algumas características da noção de “jogo” em três eixos: 1) a existência de uma estrutura formal criada pelas regras, e que constitui um sistema de informação; 2) a possibilidade de agência do jogador dentro

desse sistema de regras, inserindo a incerteza; 3) a ativação do “estado lúdico” dos jogadores em sua relação com o sistema do jogo.

Relacionados a esses três eixos, a escrita deste artigo compreende os jogos como sistemas, conjuntos de elementos que interagem, interligados e interdependentes, formando um todo complexo. Salen e Zimmerman (2012a, p. 66-67), a partir do teórico da comunicação Stephen W. Littlejohn, identificam quatro conjuntos de elementos que constituem um sistema, de forma que o mesmo seja o resultado dessa soma, e se distinga das partes individuais. São eles: 1) os objetos: as partes, elementos ou variáveis, físicos ou abstratos, que compõem o sistema; 2) atributos: qualidades ou propriedades do sistema e seus objetos; 3) relações internas: forma como se relacionam os objetos; 4) ambiente: relação do sistema com o seu exterior.

Entendemos que um jogo voltado para o ensino de História mobiliza tais elementos formando simultaneamente ao menos três camadas de sistemas, hierarquizadas, de forma que uma englobe a outra. As próximas seções deste artigo exploram o jogo *Nazarenos* a partir de cada uma dessas hierarquias de sistemas.

Na primeira seção, definimos uma estrutura formal de jogo, apresentando o *Nazarenos* em seu funcionamento interno, descrevendo regras e dinâmicas associadas à narrativa histórica do Cristianismo. Na segunda seção, abordamos a estrutura experiencial, compreendendo o jogo como um sistema que mobiliza a ação dos jogadores. Acessamos os conceitos de círculo mágico e interação lúdica significativa, visando compreender a relação entre o jogo, seus jogadores-estudantes inseridos na escola e na sala de aula e suas ações. Na terceira seção, exploramos a estrutura experiencial projetada para o aprendizado, entendendo o jogo como um sistema de informações destinado a ensinar o processo histórico representado. Na quarta seção, apresentamos brevemente detalhes sobre a estrutura cultural do jogo, que liga seus significados ao contexto social mais amplo.

ESTRUTURA FORMAL DE UM SISTEMA A PARTIR DO NAZARENOS

Nazarenos: o Cristianismo pela história é um jogo com fins didáticos produzido por Marcello Paniz Giacomoni.¹ Sua criação se iniciou em 2018, como uma das atividades relacionadas ao projeto de pesquisa “Jogos, conceitos e

aprendizagem histórica”, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS. Seu protótipo final foi concluído apenas no ano de 2023, tendo demandado o desenvolvimento das mecânicas e suas interações, conteúdos e materiais complementares. Ao longo desse processo, o jogo foi aplicado em grupos de controle, mas ainda não foi (até a data de escrita deste artigo) efetivamente mobilizado em sala de aula.² Nesse sentido, as reflexões projetadas nos sistemas do jogo, especialmente sobre as questões de aprendizagem, pautam-se nas intencionalidades pedagógicas do processo.

A narrativa do jogo inicia a partir da morte de Jesus de Nazaré, sendo que os jogadores atuam como pregadores de seus ensinamentos. Esses pregadores devem movimentar-se pelo tabuleiro visando converter as populações do Império Romano e adjacências à fé cristã. A narrativa de Jesus e do surgimento do Cristianismo é abordada em uma perspectiva histórica, a partir de relatos construídos por historiadores, pontuando diferenças com as narrativas mítico-religiosas. O jogo tem como superfície um tabuleiro, que representa um mapa com as divisões políticas da bacia mediterrânea no início do século I EC.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo Nazarenos:
o Cristianismo pela história



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Em cada uma dessas regiões, são inseridas fichas que representam sua demografia no início do século I EC e a fé professada por seus habitantes. A am-

pla maioria das fichas é da cor branca, representando populações politeístas, e também existem peças de populações judaicas (branca com ponto azul) e populações zoroastras (brancas com ponto dourado).³ Nesse sentido, no início do jogo, o mapa oferece um panorama da distribuição demográfica, de grande proporção politeísta, e que será transformada pela ação de pregadores e outros atores cristãos nos séculos seguintes.

Figura 2 – Jogo Nazarenos: o Cristianismo pela história em uma partida disputada por três jogadores



Fonte: Acervo dos autores (2024).

Nesse espaço representado pelo tabuleiro, a narrativa do jogo é criada pela ação dos jogadores. Podendo ser jogado por duas a quatro pessoas (ou duplas), cada uma delas encarna um/a pregador/a do Cristianismo. A temporalidade do jogo é medida por rodadas (20 ao total), sendo cada uma delas iniciada pela leitura de uma carta-acontecimento.

Entendendo o jogo com um sistema na sua dimensão formal, os objetos são os elementos mais básicos que o formam. São o tabuleiro (com espaços a serem ocupados), os pregadores (peças que representam o jogador), as populações, as Ecclesias e Bispados (peças inseridas pelos jogadores em determina-

dos momentos do jogo), os denários (moeda do jogo, em fichas no valor 1, 5 e 10), as cartas-acontecimento e dois dados.

Esses objetos são colocados em movimento a partir de determinados atributos. Os mais importantes desses atributos se relacionam à peça do Pregador. Com essa peça, cada jogador possui duas ações por rodada, que podem ser utilizadas da seguinte forma: andar pelo tabuleiro (mover-se do local inicial para uma adjacência) e converter uma população ao Cristianismo (retirando uma peça existente no tabuleiro e inserindo uma da cor do jogador).

As cartas-acontecimento possuem um título, uma datação e um pequeno texto a ser lido para os jogadores. O texto situa um acontecimento importante para o desenvolvimento do Cristianismo associado à história do Império Romano, e a maioria das cartas produz modificações no jogo, a partir de ajustes isolados ou permanentes em sua mecânica. Por exemplo, a partir da carta-acontecimento 3, intitulada *Ecclesias*, o Pregador passa a ter uma terceira opção de ação: gastando 10 denários (os jogadores iniciam o jogo com 10) e um ponto de ação, o Pregador insere a peça *Ecclesia* (E). O atributo dessa peça faz com que uma população seja convertida naquele território a cada rodada. As populações também possuem atributos. As populações judaicas e zoroastras demandam dois pontos de ação para serem convertidas. E cada duas populações que um jogador possuir produzem, no início de cada rodada, um denário, que é utilizado para a organização de *Ecclesias*.

Objetos e atributos formam o núcleo primeiro das regras do jogo. São as regras que animam um sistema, no sentido que permitem e condicionam os movimentos em seu interior. Podemos compreender, a partir de Salen e Zimmerman (2012b, p. 34), as regras em três dimensões: operacionais, constitutivas e implícitas. Deixando de lado a última categoria (que se relaciona a procedimentos não explicitados, como a necessidade de ficar sentado em um jogo de tabuleiro), interessa-nos as duas primeiras.

As regras operativas são, em geral, as registradas nos manuais, que descrevem de forma precisa e detalhada como o jogador pode (e não pode) manipular e interpretar os objetos do jogo. Já as regras constitutivas dizem respeito a outra dimensão dos sistemas, o conjunto de relações lógicas que surgem em suas relações internas quando os objetos e atributos são colocados em movimento.

Salen e Zimmerman (2012b, p. 56-60), a partir de Christopher Langton,

buscam compreender a complexidade possível que caracteriza diferentes sistemas. Definem os sistemas fixos (cujas relações entre os elementos nunca mudam), os sistemas periódicos (sistemas fixos que obedecem a determinados padrões), os sistemas caóticos (que operam de forma aleatória) e os sistemas complexos (no meio do caminho entre os periódicos e caóticos, apresentando padrões de relações complexos). Interessa-nos compreender os jogos como sistemas complexos, em que determinados conjuntos de padrões condicionam ações, mas cujos processo e resultado escapam a um padrão fixo, abertos às incertezas dos acasos, de si, do outro e da relação de ambos com o sistema do jogo. Ainda que uma análise formal do jogo não leve em conta a subjetividade dos jogadores, ela busca compreender as diferentes combinações que emergem das possibilidades.

Enquanto complexo, o sistema equilibra padrões e os modos de emergência desses padrões, conduzidos via de regra pela busca de estados de vitória com determinada liberdade das ações, que ao fim determinam como cada narrativa de jogo se constituirá. O conjunto de padrões do *Nazarenos* condiciona as ações das jogadoras. A peça do Pregador pode apenas mover-se, converter ou organizar Ecclesias, de forma que a narrativa do jogo é conduzida para um alargamento da presença de cristãos no mapa, em detrimento especialmente de politeístas. Não é possível estabelecer trocas, conquistar, bloquear ou transferir objetos do mapa. O objetivo é tão somente o alargamento da presença do jogador nos territórios, sendo vencedor o que possuir o maior número de populações.

Todavia, do ponto de vista das regras constitutivas, que possibilitam um sistema complexo, outras emergências se abrem. Uma regra constitutiva condiciona um jogador a deslocar permanentemente a peça do Pregador, visando ampliar seu campo de conversões, mas ele pode focar em apenas uma região do tabuleiro. Outra regra estimula os jogadores a focarem as populações politeístas (que demandam um ponto de ação para conversão), mas é possível que um jogador opte por converter todas as populações judaicas e zoroastras. Uma terceira regra constitutiva estimula as jogadoras a preferir organizar Ecclesias em áreas de maior densidade populacional, de forma que permaneçam convertendo populações até o final do jogo, mas é possível que elas pautem essas escolhas em outros critérios. Cada movimento, direção escolhida por determinado(s) pregador(es), ou conversão, altera o status do tabuleiro, que

passa a evidenciar a presença maior ou menor de um jogador em determinados espaços. Esses movimentos mediam as ações dos outros jogadores, ampliando a complexidade.

Por fim, do ponto de vista do modelo de visualização de um sistema de jogo, o ambiente na dimensão do sistema formal é o próprio jogo e seu funcionamento interno, como um campo de possibilidades abstrato, aberto pelas mecânicas. Ainda que não leve em conta as jogadoras, entendemos que uma descrição densa do sistema formal do jogo permite um mapeamento de suas regras operativas e, ainda que parcialmente, suas regras constitutivas, em diálogo com os objetivos de aprendizagem planejados.

ESTRUTURA EXPERIENCIAL, ESCOLA BÁSICA E INCERTEZA

Um jogo é jogado. Curta e simplória frase, mas que contém a essência dos jogos: eles inserem jogadoras, e suas ações dentro de um sistema, que necessita dessa intervenção dos jogadores para constituir-se. As regras estabelecidas no sistema formal criam uma artificialidade, e nos permitem ingressar no que Johan Huizinga (2018) cunhou como “círculo mágico”, entendido como uma espaço/tempo apartado da vida “real”, um quadro com determinados limites de tempo e de espaço cujo funcionamento se dá pela relação das jogadoras com um conjunto de regras de forma a produzir um estado lúdico.

Na medida em que constituem o sistema, as regras possuem determinadas características para que o círculo mágico seja plenamente erigido: 1) devem em parte possibilitar ações dos jogadores, e por outro limitar essas mesmas ações; 2) devem ser identificáveis, repetitivas e determináveis; 3) entendidas como um ato comunicativo, as regras formam uma comunidade de sentido entre aqueles que se submetem a elas; 4) são obrigatórias, median-do as relações intersubjetivas, mas não necessariamente a conduta dos jogadores. Nesse sentido, um jogador que trapaceia não abandonou o círculo mágico, ainda que produza desequilíbrio no sistema. O desequilíbrio, se descoberto, abala o sistema e cria um forte sentimento de injustiça; 5) esse sentimento existe, pois outro princípio básico das regras do jogo é abalado, que é a criação de um sentido de justiça. É a partir da comunhão desses sentidos pelos jogadores que o sistema do jogo opera.

O círculo mágico, como a instância que se forma na relação entre os joga-

dores e o sistema de jogo, é o objetivo de qualquer jogo, e é também o objetivo de um jogo com fins didáticos como o que apresentamos neste artigo. Essa instância produz, além da ativação do estado lúdico dos participantes, um conjunto de significados que surgem do movimento dotado de sentido, remetendo à Huizinga (2018, p. 3-4). Salen e Zimmerman (2012a, p. 49-52) mobilizam o conceito de “interação lúdica significativa”, como objetivo básico de todo e qualquer jogo. A ação do jogador interage com o sistema do jogo, e essa interação produzirá significados se o sistema responder à ação. Como “resposta” compreendemos uma relação entre a ação e o resultado que seja discernível (ou seja, que o resultado da ação do jogador seja comunicado de forma perceptível) e integrada (ou seja, que a ação do jogador não tenha importância apenas imediata, mas se relacione com o sistema global do jogo). Focando o ensino de História, dialogamos com o conceito de interação lúdica significativa, e associamos diretamente os significados produzidos pelo jogo (em sua narrativa e seu conjunto de mecânicas) aos aprendizados projetados.

Tanto o círculo mágico quanto a interação lúdica significativa permitem compreender a estrutura experiencial do jogo. Entendemos que essa estrutura passa diretamente pela relação estabelecida pela jogadora com o sistema formal do jogo, que soma elementos cognitivos, psicológicos, físicos e emocionais. É importante indicar que, ao projetar um jogo, é impossível atestar com precisão se o mesmo produzirá interação lúdica significativa, já que ela está em um campo que depende de fatores externos. Por exemplo: os jogadores possuem letramento lúdico suficiente para compreenderem o sistema formal do jogo? Eles gostam desse tipo de mecânica? Eles jogam algum jogo analógico? Essas perguntas permitem refletir sobre os objetos e os seus atributos da estrutura experiencial do jogo.

Antes disso, todavia, cabe indicar que o jogo abordado neste artigo será destinado a um ambiente específico, a escola, e, dentro dela, a sala de aula de História. Nesse ambiente específico, algumas balizas irão mediar a forma dos jogadores e jogadoras se relacionarem com o sistema do jogo. A cultura escolar é a primeira, entendendo que a escola é um lugar social que produz não apenas saberes específicos, mas um conjunto de comportamentos dos seus atores, desde grupos diretivos até estudantes (CHERVEL, 1990). Os saberes movimentados desse espaço dialogam com diferentes capacidades de abstração intelectual, levando em conta as idades dos estudantes. Existe uma dimen-

são coercitiva (os estudantes são obrigados a estarem na escola) e existem objetivos diversos aos existentes nos saberes disciplinares acadêmicos. Por exemplo, enquanto a História acadêmica forma historiadores e professores de História, a escola preocupa-se em instrumentalizar cidadãos capazes de ler e interagir de forma crítica com textos e com o mundo, a partir de saberes recortados em uma programabilidade (GIACOMONI, 2018, p. 100).

É dentro desse ambiente que estão o professor e a professora, em suas salas de aula, relacionando-se de formas variadas com seus estudantes. Entendidos como indivíduos ativos na produção de seus saberes escolares, manejam recortes entre suas realidades, os saberes de referência, os documentos e legislações oficiais e os materiais didáticos disponíveis. Dessa forma, constituem um saber da experiência. O ambiente da escola e os diferentes professores e professoras fazem parte da forma como o próprio jogo será apropriado pelos jogadores-estudantes.

Situado o ambiente, os objetos do jogo se deslocam para os jogadores e jogadoras, na sua dimensão de estudantes da escola básica, bem como para sua interação com o sistema do jogo. Dessa forma, estamos lidando com indivíduos de 12 a 14 anos, potencialmente dos mais variados marcadores de classe, gênero, raça e território, inseridos em uma sala de aula de História. Estando nesse ambiente, também eles produzem seus saberes escolares (Cerri, 2015). São jovens, imersos nas culturas juvenis mais variadas, com seus processos de socialização e sociabilidades, baseando-se no mundo da cultura, da formação de grupos artísticos, religiosos, políticos, da associação por intermédio de grupos, gangues ou tribos, enfim, das mais diversas identificações, manifestas em diferentes formas de viver a juventude. Dados os vários pertencimentos, os saberes juvenis são variados, e interagem diretamente com a apropriação produzida dos conhecimentos escolares (GIACOMONI, 2018, p. 105-106).

Os atributos da estrutura experiencial do jogo partem das possibilidades de seu sistema formal, mas efetivam-se pelo controle que cada jogador faz das peças de que dispõe, conforme o estado da partida ao longo de cada rodada. O jogo é acionado e responde às ações dos jogadores, que passam a fazer parte do sistema, formado pelos jogadores e pelo jogo. O sistema formal foi projetado de modo a condicionar as ações das jogadoras, sendo compelidas a converterem as populações para a fé cristã, pelo movimento do Pregador e pela orga-

nização de Ecclesias ou Bispados. A experiência do jogador se dá na perseguição do objetivo do jogo, e pode ser mais ou menos bem-sucedida a depender da sua interação estratégica e da relação com as ações dos outros jogadores. Essa experiência não pode ser plenamente prevista, pois está aberta como uma incerteza nas relações internas do jogo como estrutura experiencial, mobilizando jogadores (objetos) e suas ações (atributos).

Há nesse processo uma comunicação social, psicológica e emocional que ativa nos jogadores (ou pode ativar) um estado lúdico. Lúdico não é apenas o divertimento, a que remete o próprio Huizinga (2018, p. 13-14) quando define que o jogo deve possuir tensão como motor de adesão dos jogadores ao jogo. Essa tensão é por ele entendida como incerteza, acaso, e o esforço necessário para conduzir o jogo até seu desenlace, quando a incerteza será desfeita. Nessa caminhada, produzem-se prazeres: o prazer mecanicista, gerado ao habitar um sistema de jogo que evidencia constantemente transformações, conforme o “tempo” avança na forma de turnos, acompanhado das ações das jogadoras; o prazer no esforço em buscar a vitória, em colocar suas habilidades à prova; o prazer que reside na incerteza de saber qual será a solução do jogo; prazer que pode estar no próprio estado de vitória do jogo, para aqueles que o alcançam (e a frustração para os que não alcançam), e também em variados momentos do processo.

Compreendemos que a incerteza está presente no estado lúdico, bem como deve estar presente no desenrolar da narrativa do jogo, entendendo que a interação estratégica dos jogadores ocorre em um sistema de incerteza. Se por acaso essa narrativa já estivesse predeterminada, as ações não teriam sentido no sistema de jogo. Salen e Zimmerman (2012b, p. 78) definem jogos como sistemas de incerteza que se expressam em dois níveis. O macronível diz respeito ao resultado global do jogo, em seu desenvolvimento até um estado de vitória. O micronível diz respeito a operações de aleatoriedade dentro do sistema projetado.

Em termos de micronível, duas situações operam no *Nazarenos*. A primeira é estrutural, centrada nas Cartas-acontecimento. A cada turno, uma delas é aberta, lida e sua alteração na mecânica de jogo é aplicada (apenas naquele turno, ou de forma permanente), criando assim um estado de permanente mudança e incerteza no sistema do jogo. Ainda que os jogadores-estudantes estejam familiarizados com as narrativas do processo histórico do surgimento

do Cristianismo, reconhecendo por exemplo a importância de Paulo de Tarso na organização de comunidades cristãs, ou da centralidade do Imperador Constantino na proteção e promoção da Igreja, dificilmente eles poderão antecipar qual será a mudança no sistema de jogo de cada evento histórico.

Ainda que as Cartas-acontecimento insiram incerteza no processo, o *Nazarenos* não pode ser enquadrado como um jogo de azar, na medida em que sua mecânica demanda substancialmente a ação direcionada das jogadoras. A narrativa que emana do jogo é formada por ações que se instauram na lógica, e não no acaso, em uma combinação sucessiva das ações dos diferentes jogadores envolvidos. A complexidade de possibilidades (Que regiões serão percorridas? Em quais regiões os pregadores farão suas conversões? Onde organizarão Ecclesias ou Bispados? Quem será mais ou menos afetado pelas Cartas-acontecimento?) produz uma narrativa com elevado grau de incerteza.

Essa complexidade produz, como nos ensinam Salen e Zimmerman (2012b, p. 79-81), uma impressão de aleatoriedade, na medida em que o fio narrativo dos acontecimentos, ainda que baseados nas decisões estratégicas dos jogadores, se perdem no decorrer do jogo. Essa impressão ocorre pois incorrem três dimensões: 1) o acaso de si: as ações da jogadora são mediadas pela sua compreensão progressiva das regras do jogo, de forma que diversas tomadas de decisão se dão nesse processo de aprendizagem, comportando lacunas ou equívocos. Exemplo: a jogadora pode ter adentrado o território da Pérsia, e demora algumas rodadas para se dar conta que a dificuldade maior em converter zoroastras a deixou em desvantagem na quantidade de populações convertidas; 2) o acaso do outro: a ação do jogador ou da jogadora, seja em um jogo colaborativo ou competitivo, se relaciona diretamente com as decisões dos outros jogadores. Exemplo: um jogador, ao decidir em qual espaço do tabuleiro irá levar seu Pregador, poderá buscar um caminho sem outros jogadores, ou deliberadamente ocupar as mesmas regiões dos mesmos. 3) o acaso das decisões em diálogo com as alterações produzidas pelas Cartas-acontecimento. Exemplo: uma jogadora opta por organizar duas Ecclesias em uma mesma região densamente povoada. Ao fazê-lo, terá grande vantagem na Carta-acontecimento 12, quando poderá inserir um Bispado nessa região.

Dessa forma, mesmo que se descrevam todas as regras, em um jogo entendido como um sistema complexo não é possível descrever todas as suas possibilidades, que conduzem à emergência de resultados imprevisíveis ou, ao

menos, não lineares. Dada sua mecânica, centrada nas opções oferecidas aos jogadores, a ação principal do *Nazarenos* é o espalhamento do Cristianismo, de uma forma ou de outra, o que se relaciona com os objetivos didáticos. Ainda assim, a forma e o grau desse espalhamento reside nas relações que serão estabelecidas pelos jogadores.

Dialogando com as relações internas da estrutura experiencial do jogo, partimos agora para refletir sobre uma projeção experiencial focada especialmente nas categorias cognitivas, de forma a problematizar quais aprendizados poderiam ser exercitados a partir da relação dos jogadores e jogadoras com o sistema formal do jogo.

ESTRUTURA EXPERIENCIAL, APRENDIZADO E RETÓRICA PROCEDIMENTAL

Huizinga escreveu (2018, p. 16-17), ao indicar a função do jogo, que o mesmo comporta dois aspectos fundamentais:

uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa. Estas duas funções podem também confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou então se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.

Em sua acepção de representação, toma-a como “mostrar”, ou simplesmente “exibir” uma característica. Na realidade abstrata constituída pelo sistema do jogo, algo é mostrado. Entendemos que o *Nazarenos* constitui representações, e parte importante delas relacionam-se com objetivos de aprendizagem da História que se projetam em potência, e se concretizam na medida em que os jogadores-estudantes compreendem o sistema do jogo, e tomam ações significativas dentro desse sistema. Eles são “mostrados” desde o fio narrativo do jogo, nas informações históricas apresentadas ao longo das Cartas (e de suas informações complementares, no manual) e no próprio funcionamento de suas mecânicas.

Na medida em que mobilizamos esses objetivos de aprendizagem como possibilidades projetadas, tomamos os jogos também como sistemas de infor-

mação, em que conhecimentos, informações e dados são mobilizados e postos em ação. Essas informações são caracterizadas por Salen e Zimmerman (2012b, p. 108), a partir do matemático J. Mark Thompson, como perfeitas ou imperfeitas. As informações perfeitas são aquelas que são reveladas inteiramente para os jogadores a todo momento, como no xadrez ou no gamão. Já as informações imperfeitas são apenas parcialmente reveladas para os jogadores, e normalmente a revelação total se dá apenas no final da partida, como nos jogos de cartas. Enquanto jogos de informação perfeita tendem a ser mais analíticos, jogos de informação imperfeita tendem a contribuir para um efeito de mistério e incerteza. Ambas dimensões são importantes para compreender o *Nazarenos* e seus objetivos didáticos, uma vez que nele são agenciadas informações de diversas maneiras.

Primeiramente, condiciona a ação das jogadoras a um contexto narrativo: cada uma delas é um pregador das mensagens atribuídas a Jesus, e passa a executar ações segundo esse fio narrativo. Seu progresso, bem como dos outros jogadores, é entendido com uma informação perfeita: todos conseguem observar a localização dos pregadores, suas ações e a transformação do tabuleiro a partir das conversões, e cada decisão dos jogadores pode levar em conta tais informações. Do ponto de vista didático, essas informações são importantes pois materializam as transformações produzidas pelas ações das jogadoras ao longo do tempo, marcado pela sucessão de turnos e suas Cartas-acontecimento.

De forma associada ao fio narrativo criado pela mecânica principal, as Cartas-acontecimento inserem elementos de indeterminação, com informações retidas pelo sistema do jogo. As 20 Cartas-acontecimento, que pautam os 20 turnos do jogo, se relacionam em uma disposição cronológica, ainda que muitos eventos ou processos sejam sincrônicos (como as perseguições aos cristãos, na Carta-acontecimento 7, e a Pax Romana, na Carta-acontecimento 11). Cada Carta traz informações explícitas que descrevem aquele acontecimento, e para cada uma delas o manual do jogo dispõe de um texto ampliado. Logo abaixo desses textos, narra-se a modificação no jogo, entendida como tão importante quanto as próprias informações contidas nas cartas e no manual. As modificações produzem ajustes no sistema de regras, que é entendido ele mesmo como parte central do sistema de informações.

Como aponta Ian Bogost (2007, p. 3), um sistema ensina procedimentos

que são persuasivos a partir da relação interativa que os participantes estabelecem com suas mecânicas. Bogost cunhou o conceito de *procedural rhetoric*, traduzido como “retórica processual”. A processualidade se refere a uma forma de criar, explicar ou compreender processos, que dão origem à argumentos que, pelo caráter vivencial e interativo, são potencialmente persuasivos. O foco de suas reflexões são os sistemas computacionais, mas expandimos visando compreender se e como outros sistemas possibilitam, a partir de métodos, técnicas e lógicas que os comandam, a construção de argumentos persuasivos.

Persuadem, na plena acepção retórica, na medida em que as informações oferecidas pelas possibilidades e interditos das mecânicas formam argumentos que serão compreendidos pelo jogador ao construir sua própria narrativa no jogo, levando-o a crer na ideia posta em ação. Quanto mais ele compreende as mecânicas e suas relações, com mais qualidade ele tece essa narrativa.

Tal qual Huizinga ressaltava a projeção de representações nos jogos, Bogost (2007, p. 9) compreende que, de forma diversa às formas de representações escritas ou oralizadas, a representação processual mobiliza símbolos que “explicam processos com outros processos”. Para ele, uma representação processual requer um meio que efetivamente realize processos, e não apenas os descreva. O ato de agir sobre os processos implica na manipulação de símbolos, em uma construção e interpretação de um sistema simbólico por parte dos indivíduos que com ele interagem. Indica assim o caráter experiencial da relação, já que os sistemas propriamente ditos não criam empatia. Situamos o *Nazarenos* nesse sentido, como um sistema que, com suas mecânicas, ativa processos internos que se plasmam em processos históricos externos, colocando os jogadores-estudantes e suas decisões como parte do próprio sistema.

Mesmo mecânicas aparentemente inexpressivas não são desprovidas da manipulação de símbolos, podendo ser expressivas de determinadas ordens internas do sistema. O fato do *Nazarenos* ser competitivo entre os participantes, vencendo a jogadora que converter o maior número de populações, dialoga com o contexto histórico narrado pelo jogo. Essa mecânica se relaciona com a presença de diversas interpretações cristãs, especialmente nos cristianismos oralizados do século I EC e facilitados pela grande autonomia das comunidades até o século IV. As modificações inseridas pela Carta-acontecimento 13, que situa o surgimento de interpretações heréticas e conflitos entre as visões cristãs, ampliam essa competição, na medida em que possibilitam a conversão de popula-

ções cristãs de outros jogadores. Ao mesmo tempo que possibilita a conversão de cristianismos concorrentes, esse gasto de ação implica na demora na conversão de mais populações politeístas. A isso associa-se o processo de consolidação e do projeto centralizador do poder político e teológico da Igreja, a partir especialmente dos bispos de Roma. Havia uma demanda não apenas de que politeístas fossem convertidos, mas que cristãos considerados desviantes passassem a seguir os dogmas estabelecidos. Nesse sentido, como lembra Bogost (2007, p. 36, tradução dos autores), “cada operação unitária em uma representação processual é uma afirmação sobre como parte do sistema que ela representa funciona, deveria ou poderia funcionar”.

Outra mecânica possibilita o movimento de unidades em espaços específicos por adjacências ou linhas de ligação. Uma das ações possíveis no jogo é o movimento da peça do Pregador pelo tabuleiro, evidenciando o deslocamento de pessoas que buscavam disseminar as mensagens cristãs pelo mundo mediterrâneo dos séculos I a V EC. Cada deslocamento, na medida em que demanda um ponto de ação, atua no desenvolvimento de uma noção de espaço-tempo.

Conforme a narrativa do jogo se desenvolve, a mecânica da construção a partir de modelos permite a inserção de componentes no jogo a partir de padrões, de forma a pontuar ou desencadear ações. Ao inserir uma peça Ecclesia, ao custo de 10 denários, o sistema automaticamente converte uma população por rodada sem a ação da peça do Pregador. Para a organização das primeiras comunidades cristãs, eram necessários recursos para a manutenção de casas-igrejas, para financiar os movimentos dos pregadores que fundaram novas comunidades e para auxílio da comunidade. O mesmo valeu para momentos posteriores, com os recursos necessários para construção de igrejas propriamente ditas. Conforme as comunidades se consolidaram, passaram a exercer influência local, aumentando o número de seguidores do Cristianismo sem a necessidade de agentes externos, como se observa na mecânica do jogo. A inserção dos Bispados, a partir da Carta-acontecimento 12, segue o mesmo princípio, convertendo uma população politeísta extra ou uma população cristã de outro jogador (a partir da Carta-acontecimento 13).

Em termos de temporalidade, o jogo é organizado a partir de turnos, em que a progressão no tempo é baseada em um ciclo em que todos os jogadores executam suas ações. A sequência de turnos permite a problematização de duas noções de tempo histórico. A sincronia é evidenciada tanto nos movi-

mentos de todos os jogadores em determinado turno, como representando ações que aconteciam “ao mesmo tempo”, com consequências variadas, quanto em eventos das Cartas-acontecimento que ocorreram de forma simultânea, conforme indicado na periodização dos mesmos. Por outro lado, a diacronia é ressaltada pela sucessão de eventos narrados pelas Cartas-acontecimento, ressaltando uma linearidade de acontecimentos dispostos em mais de quatro séculos. A soma desses eventos com as ações dos jogadores em cada turno evidencia a noção de transformação no tempo, à medida que o tabuleiro passa a ser modificado a partir das conversões das populações.

Nesse sentido, é intencional que os eventos dispostos modifiquem, ainda que sutilmente, as ações dos jogadores, produzindo efeitos que se relacionam com os eventos narrados, e condicionem o próprio desenvolvimento da narrativa do jogo visualizada no tabuleiro.

O mapa do jogo mobiliza uma mecânica essencial, transformando-se ao longo das rodadas a partir das ações das jogadoras, e do reposicionamento de peças. Inicia-se com uma predominância de populações politeístas, além de judeus e zoroastras. Conforme os jogadores executam seus pontos de ação, as transformações ficam marcadas na modificação das cores do tabuleiro (saem peças brancas, entram peças coloridas), evidenciando uma transformação histórica no espaço representado no jogo. Nas primeiras rodadas, a transformação é limitada pela quantidade reduzida de ações dos pregadores (duas) e pela dificuldade inicial de acúmulo de denários. Nesse sentido, de forma alinhada à cronologia e aos acontecimentos, nas primeiras rodadas, a velocidade de modificação no mapa é controlada, predominando a cor branca sobre o tabuleiro. Essa modificação se amplifica a partir da Carta-acontecimento 12, com a possibilidade de inserção dos Bispos, mas especialmente a partir da Carta-acontecimento 16, com a conversão de Constantino e a imediata proteção e o patrocínio da Igreja. Após essa conversão, calcula-se que em um período de aproximadamente 30 anos os cristãos passaram de cerca de 5-10% para mais de 50% da população do Império Romano. Em paralelo a esse processo, a fase final do jogo é estruturada para que os jogadores ampliem rapidamente a quantidade de conversões (com o aumento dos pontos de ação para quatro e redução no custo das Ecclesias para seis denários), associando essa transformação a um dos acontecimentos mais importantes da história do Cristianismo, evidenciado a importância de sua associação ao poder político romano.

Como narrativa viva, animada pela ação dos jogadores e jogadoras, essa transformação será visível, já que se trata de uma informação perfeita sempre acessível para os participantes.

A partir das mecânicas acima problematizadas, cabe abordar aquela que efetivamente possibilita a agência dos indivíduos no jogo: os pontos de ação. Por essa mecânica, os jogadores recebem pontos de ação em cada turno, que são gastos nas possibilidades oferecidas pelo jogo.

Entende-se que existe uma associação entre a ação no jogo e a ação na história. As possibilidades no jogo relacionam-se a três ações importantes no processo histórico de disseminação do Cristianismo pelo mundo romano nos cinco primeiros séculos da Era Comum: 1) conversão: através de pregações e estratégias de persuasão e convencimento, pregadores e comunidades cristãs dedicavam-se para que indivíduos passassem a crer em Jesus Cristo e na existência de um Deus único (ainda que os debates a respeito da divindade ou não de Jesus tenham prosseguido até o século IV EC). Tal ação evidencia a característica proselitista dos cristanismos nascentes, ainda presente em diversos movimentos cristãos da atualidade; 2) movimentação: os pregadores sistematicamente percorreram os espaços do Império Romano, além de vastas áreas adjacentes, visando as conversões; 3) organização de Ecclesias: especialmente nas grandes cidades, o foco dos pregadores cristãos era a formação de comunidades que pudessem endogenamente converter novos indivíduos à fé cristã.

Na lógica de uma agência histórica, em que os indivíduos tomam decisões sob circunstâncias que não controlam, o jogo conduz a ação dos pregadores, mas suas possibilidades e interditos de ação são mediadas por um contexto que escapa a essa ação. Esse contexto é o funcionamento da própria mecânica do jogo. Como já dito, nas primeiras 15 rodadas, são permitidas as três possibilidades de ação acima descritas, mas a quantidade de pontos de ação limita o processo de forma que as conversões alteram lentamente as populações do tabuleiro. O ajuste da mecânica que ocorre na Carta-acontecimento 16 (quatro pontos de ação ao invés de dois, e custo de seis denários para a organização de Ecclesias, ao invés de 12), com a conversão de Constantino e o patrocínio da Igreja, altera o processo, e passa a condicionar a ação dos jogadores. Um ajuste até então desconhecido, que independe da vontade dos jogadores e que passa a pautar suas futuras ações. Essa aleatoriedade é essencial para o funcionamento do jogo, e também para os objetivos didáticos associados.

Ela se soma à interatividade inerente do jogo, e também da História. O jogo é interativo, pois a ação do jogador se relaciona com outras ações e com a estrutura do sistema para produzir resultados com determinados graus de abertura. O *Nazarenos* é apresentado e mobilizado como uma abertura do passado a um campo de possibilidades, situando seus jogadores como agentes do processo representado e que possuem diante de si a indeterminação do desfecho da narrativa do jogo. Estudamos e ensinamos História após seus desfechos estarem realizados, e é comum que surja uma sensação de determinismo nos processos. São constantes os comentários de estudantes que dizem: “mas por que eles fizeram isso? Era certo que daria errado”. Esse “deu errado” só é evidente pois o desfecho das escolhas dos atores do passado está diante de nós. Por mais que o conhecimento humano nos auxilie a vislumbrar o futuro e a tomar medidas com menores chances de erro, a mesma indeterminação de processos que “era certo que daria[m] errado” está diante de nós. De certa forma, o jogo lança ao passado um pouco da indeterminação do nosso presente, e auxilia os e as estudantes a compreenderem que todo processo histórico é um campo de potências, em que atores tomam decisões mediadas por valores ou ideologias, a partir de possibilidades de amplitudes diferentes, a depender de suas posições de classe, raça, gênero, idade, etc., intrinsecamente imbricadas nas relações de poder de cada tempo. Um pregador cristão anônimo do século I EC, por exemplo, tomou decisões e agiu, ainda que a amplitude das suas ações não possa ser comparada às ações dos Imperadores Constantino ou Teodósio, que legalizaram e oficializaram a religião cristã, respectivamente.

Dessa forma, entende-se que parte do aprendizado da História reside na capacidade de constituir uma racionalidade específica que relaciona os tempos, os contextos, com as possibilidades de os indivíduos agirem nesses tempos e nesses contextos. O jogo, na medida em que insere simultaneamente uma lógica temporal (na mecânica ampla, que conduz as primeiras jogadas até um estado de vitória), contextos variados (que emergem das Cartas e suas transformações) e agência (as jogadoras, a partir das possibilidades de ação e de suas estratégias de jogo, tomam decisões), torna-se um espaço privilegiado para a constituição dessa racionalidade histórica. Uma racionalidade, como nos ensinam Pereira e Torrelly (2015), que situa os jogadores e jogadoras nas oposições entre o regime do possível e a estrutura da potência, um espaço em que os próprios conceitos abrem-se às emergências do possível. Aprende-se, para além da definição conceitual, movimentando-se para um tempo em que

o conceito ainda não foi formado e situando encontros entre forças abertas ao imprevisível. Guarda-se paralelo com aquilo que Avedon (apud Salen e Zimmerman, 2012a, p. 44) nos ensina, que aquele que deseja aprender sobre a arte do jogo apenas pela leitura de seus livros compreenderá que apenas se descreve minuciosamente a abertura e o encerramento de um jogo. A infinita variedade de movimentos entre um polo e outro desafia a própria descrição, e é preciso que se estudem jogos disputados para que se compreenda a fundo as possibilidades de cada sistema. É no movimento que as possibilidades permitem as criações, o que vale para o jogo e para a História.

ESTRUTURA CULTURAL E SUAS PROJEÇÕES

Entende-se que um jogo, qualquer jogo, se relaciona com o contexto amplo da cultura e de seus valores. Conforme proposto por Salen e Zimmerman (2012a, p. 68), situamos a terceira estrutura dos sistemas de jogos, a cultural, compreendendo os mesmos como sistemas abertos. Como tal, opera-se um deslocamento do jogo e de seus jogadores para os valores que circulam na sociedade que concebe e opera determinado jogo.

Os objetos passam a ser os próprios jogos, entendidos em um sentido amplo da cultura. Os atributos são as informações que situam a historicidade do jogo, com dados sobre o onde, o quando e o porquê de sua criação. As relações internas são as ligações entre o jogo e a cultura, atrelando os significados existentes no jogo (nas narrativas, nas mecânicas, no *design* gráfico) com contextos mais ou menos alargados na sociedade e na cultura. E o ambiente se estende para além de qualquer partida individual do jogo, ou mesmo do contexto do jogo situado na escola e na sala de aula, compreendendo a circulação do mesmo no mundo social e cultural de forma ampla.

Ou seja, situar o sistema aberto do jogo significa compreender que o mesmo, para além de suas intencionalidades no momento da criação, será apropriado e significado de maneiras diversas nos contextos em que circulará. Entendido como um artefato cultural, as emergências que produzirá são as previstas no sistema formal e experiencial, e também outras, que são imprevisíveis tanto no aspecto do desfecho do sistema do jogo, quanto em suas respostas cognitivas ou emocionais. Entendemos que alguns contextos auxiliam a compreender as relações internas do sistema aberto do jogo.

Salen e Zimmerman (2012d, p. 34-35) mobilizam o conceito de “retórica

cultural” para compreender as possibilidades de os jogos incutirem ou fortalecerem determinados sistemas de valores da cultura, atuando como contextos para aprendizagens culturais. A intencionalidade pedagógica do *Nazarenos*, como já dito, situa o entendimento do Cristianismo enquanto um processo histórico, que é por si um processo com implicações ideológicas vivas em nosso contexto político, social e cultural, que serão colocadas “em jogo”.

A mecânica básica do jogo condiciona uma primeira implicação ideológica. A ação de converter, de espalhar a mensagem atribuída a Jesus, é carregada de valores e referências históricas, e produz um condicionamento aos grupos e indivíduos representados, bem como uma projeção de suas ações a partir de escolhas ideológicas. E uma questão central percorre essa mecânica: o que implica o ato de converter alguém? Trata-se de processos persuasivos, de convencimento sincero de outros indivíduos? Carregam processos de constrangimento ou indução, especialmente quando os poderes políticos passam a professar o Cristianismo? São processos intrinsecamente violentos, seja de forma simbólica, seja de forma explícita, produzindo no limite etnocídios e genocídios? A depender do contexto, a resposta é positiva para as três questões anteriores. O jogo não aborda diretamente tais questionamentos, mas eles orbitam a narrativa. Não há uma condenação às conversões, e ainda que o estado de vitória seja manifestado pelo maior número de populações convertidas, não há uma positividade textualizada para esse processo. Essa ambiguidade fica em aberto, a ser problematizada e apropriada culturalmente.

O que se evidencia no processo são as conversões como consequências de ações. O objetivo é compreender o processo como um campo de possibilidades em que atores tomaram decisões, que levaram à consolidação das seitas cristãs como a religião mais importante do mundo romano tardio, e essencial para compreender o mundo até os nossos dias. Associadas às ações, explicita-se que se trata de escolhas feitas por atores historicamente posicionados, afastando potencialmente a ideia de um “destino”, ou de uma história revelada. Ainda que o estado de vitória conduza para mais conversões, os caminhos tomados são variados, e por certo haveria, no campo das possibilidades, um jogador que optasse por não converter nenhuma população, gastando seus pontos de ação para apenas circular pelo tabuleiro. Como ensina Bogost (2007, p. 37), “as representações procedimentais muitas vezes permitem ao usuário montar objeções procedimentais através de configurações do próprio sistema”.

Dadas as possibilidades de emergência existentes, há o risco de uma per-

da de controle da intencionalidade do jogo. Como lembram Salen e Zimmerman (2012d, p. 34), a interação lúdica produzida pelo jogo é realizada em parte por seus intentos, e em parte pelos valores atribuídos pelas ideologias que são seus contextos.⁴ Esse risco também se aplica ao *Nazarenos*. Há a possibilidade de o jogo ser apropriado como uma promoção de um discurso missionário, promovendo a ideia proselitista de conversão de pessoas de outras religiões ou de outras vertentes concorrentes do Cristianismo. Por outro lado, há a possibilidade de o jogo ser compreendido como uma ofensa a determinadas vertentes do Cristianismo que compreendem a Bíblia como um livro que narra acontecimentos verdadeiros, e não como um texto mítico que pode ser submetido à crítica historiográfica. E ainda que seja anunciado em diversos momentos do manual que o jogo baseia-se nas narrativas históricas, e que quando forem feitos diálogos com narrativas da tradição religiosa os mesmos serão respeitosos e evidenciados nos textos, há também o risco do borramento das fronteiras das narrativas históricas e religiosas que abordam o Cristianismo.

Essas implicações ideológicas estão diretamente relacionadas com o estado lúdico ativado nos participantes. Luckesi (2002) nos lembra que, por se tratar de uma experiência interna, o caráter lúdico projetado em qualquer atividade depende das experiências individuais ou coletivas dos participantes. É possível que uma dor, um limite ou uma dificuldade internas não permitam que o participante compreenda a atividade como lúdica. É possível que um estudante que não professa o Cristianismo e tenha passado por uma situação de intolerância religiosa sinta-se ofendido com a ação de converter populações no jogo. É também possível que uma estudante cristã perceba a forma histórica das narrativas como destoantes das narrativas às quais estava acostumada, e por isso reaja às mesmas. Ainda que essas e outras dificuldades possam impactar no estado lúdico ativado pelo jogo, fazendo emergir memórias desconfortáveis, Luckesi aponta que “elas possibilitam ao sujeito, caso seja capaz de ‘olhar para elas’, uma oportunidade da cura dessa dor, dificuldade ou limite interno” (LUCKESI, 2002). Ainda que entendamos “cura” como um termo forte, essa emergência possibilita que determinadas memórias ou valores sejam não apenas identificados, mas dialogados emocional e cognitivamente no ambiente ativo do jogo, tanto no ato de jogar, quanto nas formulações posteriores conduzidas pela professora. Como ensinam Salen e Zimmerman (2012d, p. 35), os jogos têm o potencial de colocar a cultura “em jogo”, não apenas refletindo, mas percorrendo suas estruturas e, por vezes, transformando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, no decorrer deste artigo, evidenciar primeiramente a potência da linguagem dos jogos para o ensino de História, produzindo aprendizados significativos para muito além da simples memorização, na medida em que insere as jogadoras-estudantes como parte viva dos desdobramentos narrativos. Potência que se manifesta no conjunto de camadas existentes nos jogos, abordadas a partir da descrição do jogo *Nazarenos*. Sua primeira camada, entendida como sistema formal, descreveu o funcionamento interno do jogo. Tal qual humanos situados historicamente, cuja posição social permite e restringe ações, o sistema complexo do jogo foi estruturado para permitir e restringir ações dos jogadores em diálogo com o processo histórico representado. A segunda camada, como sistema experiencial, amplia para englobar os jogadores e seu contexto (na escola e na aula de História). Nessa camada, defendemos que, a partir de “processos que representam processos”, o jogo ensina com seus textos e imagens e, especialmente, a partir de suas mecânicas, que ativam processos internos que se plasmam em processos históricos externos, situando os jogadores-estudantes e suas decisões como parte do próprio sistema. Essas ações propiciam uma emergência didática, ainda que em potência. Compreendemos que tal exercício de reflexão sobre o jogo situado no ensino de História permite transitar de forma mais fluida pelas possibilidades dos jogos, evidenciado suas potências e mitigando seus riscos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25 e 26, set. 1992/ago. 1993, p. 193-221.
- BÍBLIA. *Novo Testamento*: os quatro Evangelhos. Tradução do grego, apresentação e notas por Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

- BOGOST, Ian. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT Press, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARVALHO JR, Macário Lopes de. *Os concílios de Elvira e Arles na configuração do Cristianismo Tardo-Antigo*. Manaus: UFAM, 2010.
- CAVALCANTI, Juliana B. Mulheres em Paulo: observações metodológicas e um breve balanço historiográfico. *Fato & Versões: Revista de História*, v. 6 n. 12, 2014.
- CERRI, Luis Fernando. Os Saberes Escolares e o Conceito de Consciência Histórica. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea, 2015.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVITARESE, André Leonardo; FUNARI, Pedro Paulo A. *Jesus Histórico*. Uma brevíssima introdução. Rio de Janeiro, Kliné, 2012.
- CORNELLI, Gabriele. Jesus era Judeu? ou A Galiléia Esquecida. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele (Org.). *Judaísmo, Cristianismo, Helenismo*. Rio de Janeiro: Piracicaba, 2003.
- DAVID L. Balch; STAMBAUGH, John E. *O Novo Testamento em seu ambiente social*. São Paulo: Paulus, 1996.
- FURTADO, Rodrigo. Paulo de Tarso: em torno da origem. In: RAMOS, José Augusto; PIMENTEL, Maria Cristina de Sousa; FIALHO, Maria do Céu; RODRIGUES, Nuno Simões. *Paulo de Tarso: Grego e Romano, Judeu e Cristão*. Coimbra: Simões & Linhares, 2012.
- GIACOMONI, Marcello Paniz. *Ensino de História, retórica e narrativas: o professor-orador na sala de aula*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.
- GUERRAS, Maria Sonsoles. O Imperador Teodósio e a Cristianização do Império. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, Suplemento 1, 1992. p. 156-160.
- HORSLEY, Richard A. *Jesus e a espiral da violência: resistência judaica popular na Palestina Romana*. São Paulo: Paulus, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

- LORENÇO, Frederico. Apresentação, Introdução, notas introdutórias e notas explicativas. In: BÍBLIA. *Novo Testamento: os quatro Evangelhos*. Tradução do grego, apresentação e notas por Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Educação e Ludicidade*. Ensaios 2. A ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60.
- MATOS, Keila. O Que a História Registrou Sobre Paulo, Corinto: a Igreja e as mulheres no Século I. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 931-948, set./out. 2007.
- MCEVEDY, Collin e JONES, Richard. *Atlas of World Population History*. Londres: Penguin Books Ltd, 1978.
- PEREIRA, Nilton Mullet; TORELY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. *Opsis*, v. 15, p. 88-100, 2015.
- PERRY, Marvin et al. *Civilização Ocidental: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- RETONDAR, J. J. M. *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Principais conceitos: Volume 1*. São Paulo: Blucher, 2012a.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Regras: Volume 2*. São Paulo: Blucher, 2012b.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Interação lúdica: Volume 3*. São Paulo: Blucher, 2012c.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Cultura: Volume 4*. São Paulo: Blucher, 2012d.
- SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- STARK, Rodney. *O Crescimento do Cristianismo: Um Sociólogo Reconsidera a História*, São Paulo: Editora Paulinas, 2006.
- SILVA, Alex. A. Simulações do tempo histórico em jogos digitais: a estrutura procedimental da história universal em “Sid Meier’s Civilization”. *História Histórias*, v. 7, n. 13, p. 6-23, abr. 2019.
- VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet. Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Carretero, M., Berger, S., Grever, M.

(Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

VERMÉS, Geza. *A religião de Jesus, o judeu*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

NOTAS

¹ O *design* do jogo foi desenvolvido por Marcello Paniz Giacomoni, e o conteúdo pesquisado e sistematizado por Marcello Paniz Giacomoni, Eduarda Dortzbacher Schena e Michele Bonatto.

² Nesse sentido, é importante apontar que o processo iterativo a que o jogo será constantemente submetido, em grupos de estudantes ou outros, poderá levar a modificações e ajustes tanto de conteúdos narrativos quanto das mecânicas apresentadas neste artigo.

³ Os dados demográficos, computados a partir de McEvedy e Jones (1978), foram submetidos a uma fórmula que resultou na quantidade de peças de cada região. Por exemplo, a ilha de Creta, com população aproximada de 300 mil, possui três fichas brancas, enquanto a região do Sul da Itália, com população aproximada de 3,5 milhões, possui 23 fichas brancas e duas fichas brancas com ponto azul.

⁴ O exemplo do jogo *The Landlord's Game*, projetado por Lizzie Magie, nos EUA em 1904, é esclarecedor. Criado com um explícito intento anticapitalista, o jogo de tabuleiro circular dispunha terras que podiam ser apenas arrendadas, de forma que nenhum jogador se tornasse um monopolista ou grande proprietário. Nas décadas seguintes, a empresa Parker Brothers lançou um jogo claramente derivado do *The Landlord's Game*, o *Monopoly*, com diversas semelhanças mecânicas e temáticas, mas invertendo a retórica cultural nele incutida. Enquanto no jogo original há a crítica à concentração econômica e aos problemas sociais dela decorrentes, o *Monopoly* estimula o acúmulo e a especulação, encorajando os jogadores a explorar as debilidades financeiras dos demais, em uma ode a um capitalismo sem limites. Mecânicas similares, com ideologias radicalmente diferentes.



Artigo submetido em 16 de maio de 2024.
Aprovado em 28 de outubro de 2024.