

Arnaldo Martin Szlachta Junior  
Bruno Uchoa Borgongino  
Felipe Augusto Ribeiro  
(Orgs.)

# DOSSIÊS DA IDADE MÉDIA:

FONTES DOCUMENTAIS E  
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O  
ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL




**PROEXC**  
PRÓ-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA





DOSSIÊS DA  
**IDADE  
MÉDIA**



Arnaldo Martin Szlachta Junior  
Bruno Uchoa Borgogino  
Felipe Augusto Ribeiro  
(Orgs.)



# DOSSIÊS DA IDADE MÉDIA:

FONTES DOCUMENTAIS E ATIVIDADES DIDÁTICAS  
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL



LABORATÓRIO DE  
ESTUDOS MEDIEVAIS  
NÚCLEO UFPE





## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

### Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

EDITORA ASSOCIADA À



### Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

### Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Pró-Reitora: Maria da Conceição dos Reis

### Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social

Coordenador: Adriano Dias de Andrade

Assistentes: Artur Villaça Franco, Rodrigo Ferreira dos Santos

### Editoração

Diagramação, Capa e Projeto Gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Revisão de Texto: Elizier Junior Araújo dos Santos

### Pareceristas *ad hoc*

Ana Luíza Mendes (*Universidade Federal do Paraná*)

Daise Silva dos Santos (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*)

### Catálogo na fonte Bibliotecária:

**Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408**

D724

Dossês da Idade Média [recurso eletrônico] : arquivos documentais e atividades didáticas para o ensino de história medieval / organizadores : Arnaldo Martins Szlachta Junior, Bruno Uchôa Borgongino, Felipe Augusto Ribeiro. – Recife : Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-262-7 (online)

1. Idade Média – História. 2. Idade Média – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Extensão universitária. I. Szlachta Junior, Arnaldo Martins (Org.). II. Borgongino, Bruno Uchôa (Org.). III. Ribeiro, Felipe Augusto (Org.).

909.07

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-041)



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional.

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife, PE.

CEP 50670-90, Tels.: (81) 2126-8134/ 2126-8105

E-mail: proexc@ufpe.br



ESSA PUBLICAÇÃO É RESULTADO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CONTEMPLADO NO EDITAL PIBEXC 8/2021, E CONTOU COM RECURSOS DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.



## AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer, em primeiríssimo lugar, a todos os nossos orientandos, que toparam participar deste projeto e encarar, conosco, a difícil missão de escrever este livro.

Em segundo lugar, agradecemos aos 37 professores que gentilmente responderam ao nosso formulário de consulta, bem como às demais pessoas que nos ajudaram a divulgá-lo por meio das redes sociais.

Em seguida, agradecemos aos nossos colegas, técnicos-administrativos e docentes, do Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que sempre nos apoiam em nossas empreitadas.

Por fim, agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da UFPE, que nos contemplou em um de seus editais de fomento e viabilizou a publicação desta obra.

# Sumário

<b>A</b> presentação.....	<b>8</b>
<i>Felipe Augusto Ribeiro</i>	
<b>C</b> intas infernais: as representações do Inferno na iconografia e na literatura medieval.....	<b>19</b>
<i>Catarina Rosário Pessôa de Barros</i>	
<b>E</b> urocentrismo, orientalismo e representações raciais nos videogames.....	<b>32</b>
<i>Diego Ferreira Rands e Lara Freire</i>	
<b>M</b> organa, a fada: a representação feminina na literatura medieval.....	<b>65</b>
<i>Evellyn Ricardo da Silva</i>	
<b>U</b> m Medievalo conectado: a viagem de Rabban bar Sâumâ à “terra dos romanos”.....	<b>72</b>
<i>Janyne Barreto Figueiredo e José Ivson Marques Ferreira de Lima</i>	
<b>A</b> s emoções no medieval e as suas dimensões político-culturais.....	<b>83</b>
<i>João Pedro P. de B. de França</i>	
<b>M</b> anuscritos de uma rainha: uma análise documental.....	<b>98</b>
<i>Letícia Carolina Marques de Luna</i>	
<b>O</b> chamado da espada: representações do cavaleiro medieval.....	<b>109</b>
<i>Mateus Martins Rufino Alves</i>	
<b>D</b> escolonizando a Idade Média: a Rihla de Ibn Battuta em uma perspectiva global (XVI).....	<b>118</b>
<i>Suênia Vieira Damásio</i>	
<b>I</b> nquisições entre os séculos XII-XIII: as representações dos aparelhos inquisitoriais no Medievalo através das bulas papais.....	<b>128</b>
<i>Wallyson Felipe Oliveira Pádua</i>	
<b>S</b> obre os Aurores.....	<b>137</b>



## APRESENTAÇÃO



*Felipe Augusto Ribeiro*

Este livro é produto de uma ação que foi contemplada em um edital de fomento da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (PROEXC/UFPE)<sup>1</sup>. Ele é uma ramificação de um projeto anterior, tocado por esta mesma equipe: o *Folhas de História: recursos didáticos para o pensar historicamente*, desenvolvido em 2021 e publicado no início de 2022. Assim, os *Dossiês* partilham com o *Folhas* a mesma vocação: unir pesquisa, ensino e extensão numa mesma iniciativa. A diferença é que os *Dossiês* se concentram em apenas uma área da História, a Medieval – e, por isso, conta com uma equipe bem menor –, e foram registrados como projeto de extensão universitária, e não como projeto de ensino (uma distinção que, no frigidar dos ovos, é meramente formal e não alterou o escopo da ação).

Ao longo de 2022, tivemos muitos retornos positivos sobre o *Folhas*, o que nos fez concluir que o projeto, apesar de seus percalços, havia sido um sucesso e que poderíamos, tranquilamente, repetir a mesma fórmula: lá e cá, vislumbramos a publicação de um livro paradidático que, ao mesmo tempo, se constituísse num espaço para que nossos orientandos, graduandos do curso de História, pudessem escrever – produzir, academicamente, e mostrar ao público os resultados de suas pesquisas individuais – e fosse útil para os professores da Educação Básica. E assim foi feito.

Para subsidiar o desenvolvimento dos *Dossiês*, nós veiculamos um formulário via *Google Forms*<sup>2</sup>, com algumas perguntas destinadas a colher as opiniões e demandas dos professores que compõem o público-alvo do projeto. Ele foi divulgado pelas redes sociais<sup>3</sup> dos três laboratórios participantes, todos da UFPE: o Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH), o Laboratório de Estudos de Outros Medievos (LEOM) e o Laboratório de Es-

<sup>1</sup> O projeto foi registrado no Sistema de Gestão de Projetos (SIGPROJ) sob o número de protocolo 375249.2121.366449.29112021.

<sup>2</sup> Escolhemos esta ferramenta porque, além da praticidade, ela integra o pacote de serviços que o Google disponibiliza, através de convênio, para os professores da UFPE.

<sup>3</sup> Especialmente o Instagram – em menor escala, o Twitter e o Facebook.

tudos Medievais (LEME). A primeira rodada de circulação começou no dia 18 de abril, tão logo a equipe de coordenadores do projeto definiu o formato do questionário. A partir daquele momento, ele foi circulado mais três vezes, pelos mesmos canais, até o mês de agosto; depois disso, paramos de divulgá-lo porque já era hora de empregar os resultados da consulta na redação do material, que ocorreu entre setembro e outubro.

**Figura 1** - *Card* de divulgação do questionário de consulta pública<sup>4</sup>

**DOSSIÊS  
DA "IDADE MÉDIA"**

**UM PROJETO PARA ESTUDANTES E PROFESSORES**

Estamos desenvolvendo um **e-book paradidático gratuito** para o Ensino de História Medieval na Educação Básica. Se você é professor e atua nessa área, ajude-nos a pensá-lo. Responda o formulário cujo link está na bio deste perfil para que possamos conhecer suas demandas e o material didático que você utiliza. É simples, rápido e prático.

UFPE LEMe Laeh

Fonte: Instagram, 2022.

O formulário foi estruturado da seguinte forma: primeiro, ele contou com um breve texto descritivo (reproduzido a seguir), informando ao leitor sobre o projeto e seus propósitos.

<sup>4</sup> Postado no perfil do LEME/UFPE no Instagram (@lemeufpe).

O “Dossiês de História Medieval” é um projeto de extensão universitária destinado a produzir um material paradidático gratuito que possa auxiliar os professores da Educação Básica no Ensino de História Medieval. Por meio deste formulário o LEME, o LAEH e o LEOM gostariam de ouvi-lo, professor e professora da Educação Básica, para que esse material possa ser produzido levando em conta os diagnósticos e as demandas dos profissionais que constituem o seu público-alvo.

Logo após o texto, o primeiro campo destinava-se a recolher, obrigatoriamente, o e-mail do leitor<sup>5</sup>. Em seguida, perguntamos a ele de qual cidade e estado do Brasil ele nos respondia. Depois disso, indagamos em que nível do Ensino Básico (Fundamental e/ou Médio) ele lecionava e em que tipo de escola (pública – municipal, estadual ou federal – e/ou privada). Todas essas informações foram consideradas necessárias para a adequada construção do perfil de profissional que constituiria um usuário potencial dos *Dossiês*.

**Figura 2** – Cabeçalho do formulário, visualizado a partir do módulo de editor do *Google Forms*



**Fonte:** Os autores, 2022.

Na segunda parte do questionário, fizemos as primeiras perguntas sobre as opiniões dos professores acerca do material didático de que dispunham e que empregavam na sua prática docente. As duas questões foram: “Caso

---

s Julgamos que a identificação obrigatória do contato eletrônico, bem como as informações de mapeamento das respostas (região do país e inserção profissional), ofereceria-nos dados fundamentais para que pudéssemos, no futuro, desenvolver uma segunda fase do projeto: o acompanhamento das aplicações e usos dos Dossiês nas escolas brasileiras. A execução dessa fase, porém, dependerá da aprovação do projeto em novos editais de fomento.



“você use material didático para o Ensino de História Medieval, como você avalia a qualidade desse material?” e “No que concerne às partes desse material dedicadas à História Medieval, você sente falta de alguma coisa? Se sim, o que é?”. A primeira devia ser respondida numa escala qualitativa que compreendia as opções “péssimo”, “ruim”, “bom” e “ótimo”<sup>6</sup>; a segunda contemplava as seguintes alternativas de resposta: “a apresentação de fontes históricas (textos, imagens e afins) que possam ser discutidas com os alunos”; “textos analíticos e/ou descritivos que lhe auxiliem a conduzir a aula”; “atividades didáticas para serem aplicadas à turma”; “roteiros que permitam interpretar as fontes e articulá-las com as atividades propostas”; “não sinto falta de nenhum aspecto no material que utilizo”<sup>7</sup>.

As duas últimas questões do formulário requeriam respostas mais extensas, por escrito<sup>8</sup>; a primeira delas era “Caso você tenha alguma outra crítica a esse material, poderia fazê-la abaixo, por favor?”<sup>9</sup>, e a segunda era “Se, ao contrário, você gosta do material que utiliza e tem alguma parte positiva dele que queira destacar, pode fazê-lo abaixo também”<sup>10</sup>.

Durante a circulação do formulário, 37 pessoas o responderam. Confessamos que a adesão ao projeto foi frustrante, muito menor do que imaginávamos (esperávamos colher pelo menos uma centena de respostas). De todo modo, precisávamos dar prosseguimento ao projeto e partimos para a análise dos dados colhidos. A partir das primeiras perguntas, a ferramenta que escolhemos – o *Google Forms* – gerou uma série de gráficos que nos permitiram avaliar, quantitativamente, as respostas que recebemos. A primeira delas, sobre a localização dos professores respondentes, produziu o seguinte resultado:

---

<sup>6</sup> Nesta questão, apenas 1 opção podia ser marcada.

<sup>7</sup> Nesta pergunta, várias opções podiam ser marcadas.

<sup>8</sup> Elas foram constituídas como “parágrafo” e ofereciam um campo para que o leitor digitasse, livremente, a sua resposta.

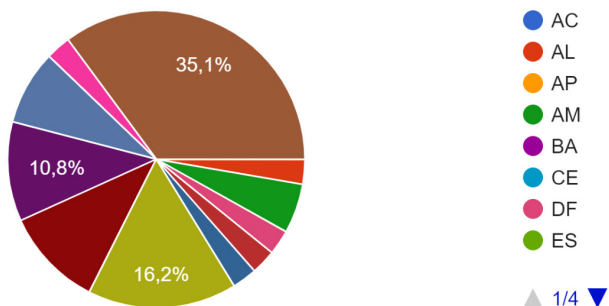
<sup>9</sup> O enunciado da questão era acompanhado de uma descrição para auxiliar o leitor a respondê-la: “Se não tiver o que dizer, tudo bem, pode deixar esta questão em branco”.

<sup>10</sup> Similarmente, este enunciado também foi acompanhado de uma descrição explicativa: “Se não tiver o que dizer, tudo bem, pode deixar esta questão em branco”. As duas questões não eram de resposta obrigatória.

**Figura 3** – Professores respondentes, por estado do Brasil

De que estado você é?

37 respostas



Fonte: Os autores, 2022.

Nesse gráfico, percebemos que a maioria dos respondentes estava localizada no Sul e no Sudeste do país: a fatia marrom corresponde ao estado de São Paulo; a vermelha, ao Paraná; a amarela, a Minas Gerais; e a azul-claro (à esquerda) indica o estado do Rio de Janeiro. O estado de Pernambuco contribuiu com apenas 10,8% das respostas, e, dentro da região Nordeste, somente os estados de Alagoas (fatia alaranjada) e Maranhão (azul-escuro, à direita) aparecem no gráfico, cada um com uma resposta. Da região Norte, apenas o estado do Amazonas (fatia verde) apareceu, com duas respostas, e do Centro-Oeste compareceram o Distrito Federal e Goiás, cada um com uma única resposta. Inferimos que, embora a iniciativa do projeto tenha partido de uma instituição localizada no Nordeste (a UFPE), ele circulou mais no Sul-Sudeste porque, além dessa região concentrar as maiores instituições e o maior número de estudantes universitários do país, os três coordenadores da ação se formaram nessa macrorregião e ainda mantêm ali muitos contatos profissionais, através dos quais o formulário foi circulado<sup>11</sup>.

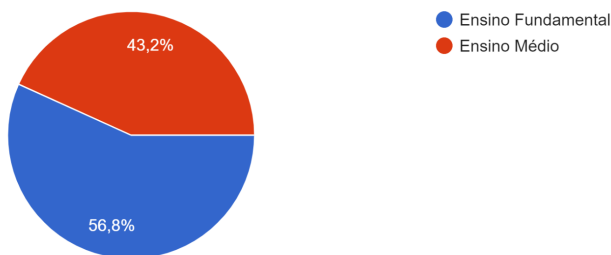
O segundo gráfico gerado, reproduzido abaixo, mostrou-nos que o público interessado nos *Dossiês* se divide quase igualmente entre os Ensinos Fundamental e Médio.

<sup>11</sup> Conquanto os estudantes universitários não constituíssem o público-alvo da ação, percebemos que eles foram os principais responsáveis pelo alcance da publicação nas redes sociais, por meio de compartilhamentos que, naturalmente, atingiram contatos aglomerados nas regiões desses alunos.

**Figura 4** – Professores respondentes, por nível de ensino em que atuam

Você é professor de qual nível do Ensino Básico?

37 respostas



**Fonte:** Os autores, 2022.

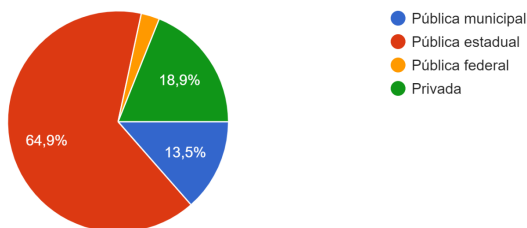
Este foi o primeiro resultado a guiar a elaboração dos *Dossiês*, pois, como o leitor verá à frente, a maior parte do material foi concebido para atender aos vários anos do Ensino Fundamental: dos nove capítulos que oferecemos, sete se destinam a esse nível do Ensino Básico, enquanto dois contemplam opções de aplicação também nas três séries do Ensino Médio.

Ainda sobre esse público, pudemos observar que a maioria deles atua em escolas públicas estaduais; outra parcela significativa indicou trabalhar em escolas públicas municipais e em escolas privadas. Como assinalamos acima, essas informações serão valiosas, sobretudo, na futura execução da segunda fase do projeto, de acompanhamento e avaliação do impacto do material<sup>12</sup>.

**Figura 5** – Professores respondentes, por tipo de escola em que atuam

Em qual tipo de instituição você leciona?

37 respostas



**Fonte:** Os autores, 2022.

<sup>12</sup> Por exemplo: como os interessados estão espalhados por todo o país, teremos que criar estratégias para fazer o acompanhamento à distância. Do mesmo modo, o tipo de escola em que o material será aplicado – com a estrutura e os recursos que ela oferece – determinará as possibilidades de manipulação dos Dossiês.

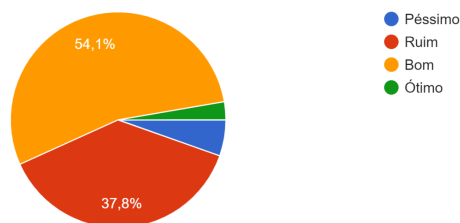


Entrando nas questões que avaliam o material didático utilizado por esses profissionais, percebemos, em primeiro lugar, que a maioria dos professores já está satisfeita com o que tem à mão, visto que 54,1% deles consideraram bom esse material<sup>13</sup>. Ainda assim, a percentagem de consultados que avaliaram mal os livros de que dispõem nos pareceu alta: somadas, as avaliações “ruim” e “péssima” totalizaram 43,2% das respostas. Assim, julgamos que só seria possível perscrutar as necessidades desse público entrando nas questões de resposta aberta, que serão analisadas a seguir.

**Figura 6** – Avaliação, por parte dos professores, do material didático de que dispõem

Caso você use material didático para o Ensino de História Medieval, como você avalia a qualidade desse material?

37 respostas



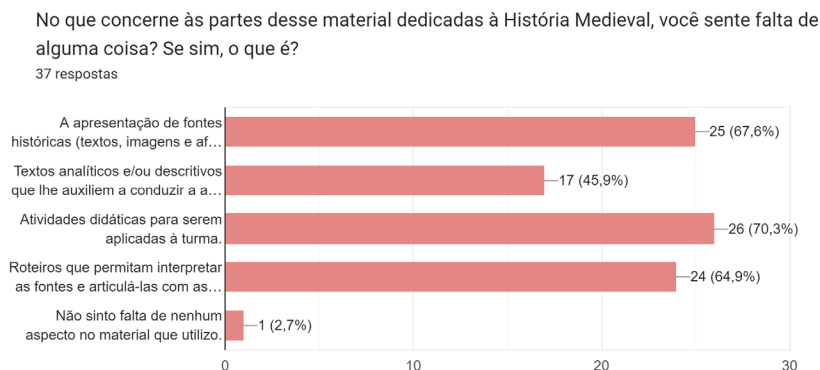
**Fonte:** Os autores, 2022.

Primeiramente, como indicado, abrimos espaço para que os respondentes pudessem, a despeito da avaliação do material, indicar aspectos lacunares ou passíveis de melhoria nos livros de que dispõem para lecionar. Tais informações geraram o gráfico abaixo, que nos aponta, de forma mais precisa e clara, as demandas do público-alvo. *A priori*, notamos que os professores estão interessados, grosso modo, em três aspectos principais, num material (para)didático: a disposição de fontes históricas para o trabalho empírico com seus estudantes; a oferta de roteiros que auxiliem e facilitem a interpretação dessas fontes; e a proposição de atividades práticas que as utilizem, com vistas ao cumprimento dos objetivos didáticos. Em linhas gerais, tais indicações confirmam o que já percebemos, informalmente, em conversas com os professores da Educação Básica: a possibilidade de aperfeiçoar o Ensino de História a partir da lida direta com as fontes históricas. Nesse sentido, os *Dossiês* já estavam bem encaminhados: desde

<sup>13</sup> Soma-se a tal montante uma resposta (equivalendo a 2,7%) que avaliou como “ótimo” o seu material didático.

o princípio, a nossa intenção era exatamente esta, a de oferecer aos docentes um material com menos textos teóricos e mais amparo documental.

**Figura 7** – Avaliação, por parte dos professores, do material didático de que dispõem



Fonte: Os autores, 2022.

A segunda parte da consulta mais detalhista sobre os materiais didáticos foi constituída pelas duas últimas questões do formulário, cujos espaços os respondentes utilizaram para expor, com as suas próprias palavras, outras impressões acerca do material que utilizam e do que esperam de um material novo. No campo aberto para as críticas, eles registraram 13 depoimentos<sup>14</sup>, que transcrevemos, integralmente:

- 1) Apresenta uma versão francesa da Idade Média;
- 2) O livro poderia trazer mais sobre a arte medieval, pinturas, iluminuras, textos do período, construções com fotos reais e como dito acima, mais fontes diversas para trabalhar com os alunos;
- 3) Os livros didáticos repetem as mesmas fórmulas de décadas atrás sobre invasões bárbaras, sociedade feudal e crise da baixa idade média;
- 4) Existem temas medievais que não são abordados ou abordados de forma rasa, com apenas algumas linhas;
- 5) O livro didático que uso é adequado ao nível dos meus alunos, no entanto, deixa a desejar na apresentação de fontes (coisa que prezo muito em minhas aulas). Também acho-o um pouco datado, com informações tiradas do senso comum e “curiosidades históricas” sem fonte confiável;

<sup>14</sup> Lembrando que as duas últimas questões não eram de resposta obrigatória, por isso a quantidade delas é menor.

- 6) Mapas, iluminuras e poderia falar mais sobre baixa Idade Média;
- 7) Falta de debates/curiosidades que criem pontes com a realidade e o presente;
- 8) O material é bastante superficial em sua abordagem. Não apresenta propostas de atividades pertinentes para os estudantes;
- 9) Penso que o material deveria articular mais com vídeos disponíveis na Internet ou outras formas de mídia (como podcasts) que articulem questões historiográficas sobre o tema, mas que não são adequadas ao Ensino Fundamental e Médio, ou seja, usando o que os alunos gostam de assistir, mas que direcione a reflexão do educando adequando a linguagem a sua idade;
- 10) Creio que as atividades propostas poderiam ser mais lúdicas e interativas;
- 11) Há imagens pontuais e esparsas, muitas vezes com ilustrativas [*sic*] sem qualquer problematização. Também observo a falta de mapas que auxiliem na circunscrição geográfica da territorialidade trabalhada;
- 12) Simplicidade nas explicações de determinados fatos, processos e/ou conceitos históricos, carência de outras perspectivas para além da história política e econômica;
- 13) Material regular.

Analisemos e interpretemos esses apontamentos. O que depuramos deles? Em primeiro lugar, os docentes se queixam de uma defasagem dos livros didáticos, que não acompanham a evolução da medievalística e continuam tratando seus temas de forma superficial, demasiado ligeira, que simplifica os processos históricos em narrativas factuais, organizadas segundo uma lógica historiográfica francocêntrica, que privilegia abordagens políticas e economicistas. Em segundo lugar, eles demandam livros que, como já havia sido sinalizado, travem um trabalho mais próximo com as fontes primárias da História, sobretudo aquelas de caráter imagético, iconográfico. Mais que isso, os professores esperam que tais fontes não sejam simplesmente “jogadas” no livro, a esmo, como meras ilustrações; eles demandam uma melhor problematização dos documentos, que passe pela execução de atividades práticas e pelo estabelecimento de conexões com as realidades dos alunos.

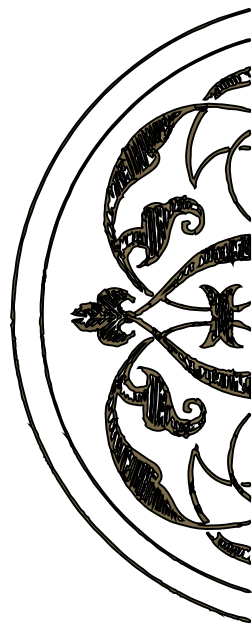
Todos esses resultados foram discutidos, coletivamente, pela equipe dos Dossiês. Não apenas os coordenadores, mas também os graduandos – os verdadeiros autores de cada capítulo – se engajaram na reflexão sobre como o material poderia ser esquadrihado em sintonia com esse diagnóstico. O que o leitor terá em mãos, nas páginas que se seguem, é fruto de pesquisas de iniciação científica que ainda estão em desenvolvimento e que, obviamente, procuram se alinhar ao que há de mais atual na historiografia pertinente a cada tema. Todas

as pesquisas são, é claro, construídas a partir das fontes, em torno delas, e ensejam interpretações históricas renovadas, orientadas por uma bibliografia que vai dos clássicos até os debates que recentemente têm sido feitos em cada tópico. Nem todos os nossos estudantes investigam fontes de caráter imagético – alguns estudam textos, outros estudam objetos da cultura material – mas, cientes das indicações colhidas pelo formulário, nós nos esforçamos para cotejar cada capítulo com imagens que pudessem ser tomadas como documentos e que fossem pertinentes não só ao trabalho investigativo, mas também àquele de cunho didático. Por fim, nós procuramos envolver cada fonte em uma contextualização histórica e numa pequena problematização que foi escolhida a dedo, tendo como norte um critério: o diálogo com questões contemporâneas, que possam dizer respeito ao presente de cada estudante brasileiro. A partir dessa problematização, nós procuramos desenrolar cada capítulo como um minucioso fio, cujos passos ou etapas culminam na sugestão de uma atividade prática – e, por vezes, lúdica – que poderia, a nosso ver, ser feita em sala de aula, junto aos discentes, para conduzi-los não somente no desenvolvimento das habilidades e competências previstas pela BNCC, mas também naquela que pode ser considerada a capacidade mestra do raciocínio historiográfico, do “pensar historicamente”: a capacidade de analisar e interpretar, de modo crítico, um testemunho histórico, de construir uma visão da história que, ao mesmo tempo, se ampare nesses registros e dialogue com as interpretações de outros sujeitos.

Naturalmente, nem sempre isso foi possível e a nossa simples intenção não garante que tenhamos logrado sucesso: nossos capítulos estão longe da perfeição e não são produtos acabados; pelo contrário, eles são o esboço inicial de um projeto que visa à articulação simultânea dos três ramos que constituem o tripé funcional da Universidade brasileira: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nós, coordenadores do projeto, entendemos que ele deveria atender ao público-alvo, mas que era igualmente importante envolver nossos graduandos nesse processo, ao longo do qual nós estamos construindo, juntos, uma concepção da História que não perca de vista nenhum desses três elementos. Assim, o material que pudemos produzir, que conseguimos produzir, ainda é modesto, mas certamente foi um grande passo na direção de definir um escopo e uma metodologia de trabalho acadêmico que pode, perfeitamente, durar anos.



DOSSIÊS DA  
**IDADE**  
**MEDIA**





# TINTAS INFERNAIS: AS REPRESENTAÇÕES DO INFERNO NA ICONOGRAFIA E NA LITERATURA MEDIEVAL



*Catarina Rosário Pessoa de Barros*

## INTRODUÇÃO

**A** pesar de a noção de pós-vida existir desde os primórdios da teologia cristã, é apenas com a obra *A Divina Comédia* (1314), de Dante Alighieri (1265-1321), que o Inferno, tema principal para a ambientação do presente trabalho, tem sua organização espacial definida. Desse modo, é a partir dos séculos seguintes que a iconografia medieval acerca do inferno passa a trazer elementos mais complexos e marcantes.

Os ambientes encontrados na visão medieval do “Além” – Inferno, Purgatório e Paraíso – foram construídos para explicar o destino do homem após sua morte, o lugar de descanso de sua alma. Esse destino fundamentava-se nas ações do sujeito enquanto ainda vivo e era a partir dessas ações que se formaria o julgamento celestial, responsável por definir o destino de cada um dos indivíduos.

As representações e imagens<sup>1</sup> são frutos do imaginário social de cada cultura; desse modo, durante o Medieval, o inferno recebeu diversas representações, como nas obras de arte da abadessa alemã Herrad von Landsberg

---

<sup>1</sup> De acordo com Laplantine e Trindade (1996, p. 10), “imagens são construções baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. Nós produzimos imagens porque as informações envolvidas em nosso pensamento são sempre de natureza perceptiva. Imagens não são coisas concretas, mas são criadas como parte do ato de pensar. Assim, a imagem que temos de um objeto não é o próprio objeto, mas uma faceta do que nós sabemos sobre esse objeto externo”. O imaginário, por sua vez, “não significa, porém, ausência da razão, mas apenas a exclusão de raciocínios demonstráveis e prováveis, os quais constituem o fundamento da imaginação científica” (LAPLANTINE; TRINDADE, 1996, p. 79).

(1130-1195) e, principalmente, na obra de Dante, que retrata uma viagem imaginária<sup>2</sup>. Assim, acerca das possíveis correlações entre a disseminação das ideias de Inferno e a sociedade/cultura medieval, perguntamos: poderíamos pensá-lo como uma instituição construída e fomentada pela Igreja Católica para promover o controle dos fiéis? Este material pretende dar suporte para que o professor faça esse debate, em sala de aula, com os seus alunos.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é analisar a construção e a perpetuação da ideia de Inferno que ocorreu durante o Medievo, buscando entender também se as representações da instituição<sup>3</sup> infernal poderiam ter sido intencionalmente usadas pela Igreja Católica como uma ferramenta para o controle dos fiéis e, a partir desta análise, realizar uma atividade de escrita ou pintura que busque produzir uma representação infernal. Nessa tarefa, os estudantes exercitarão o uso de símbolos imagéticos (cruzes, correntes, chamas, caldeirões e afins, que aparecem nas pinturas abaixo) ou de conceitos verbais (dor, sofrimento, penitência, pecado, recorrentes no texto de Dante) na construção de representações iconográficas ou escritas de um cenário. Com isso, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar e empregar signos presentes na linguagem religiosa cristã que atuam em concepções ideológicas responsáveis por nortear a organização social de várias comunidades medievais.

Para atingir tais objetivos, será aplicada uma análise conjunta da pintura “O inferno” – pertencente à enciclopédia intitulada *Hortus Deliciarum* (1180), composto por Herrad – e de trechos da obra de Dante. Seguindo as instruções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta proposta se enquadra da seguinte maneira:

---

<sup>2</sup> “Nas viagens imaginárias, indivíduos de várias categorias sociais passam por experiências de quase morte, na qual saem temporariamente de seu corpo e são acompanhados por guias, principalmente anjos, para conhecer espaços do Além” (ZIERER, 2002, p. 101).

<sup>3</sup> De acordo com Daniel Lula Costa (2011, p. 4), “não somente a ideia de Inferno como de todas as formas de instituição implicam historicidade e controle; elas são produtos de sua história e, conseqüentemente, necessitam de legitimação, algo que de sentido, explique e justifique o mundo institucional”.



## Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 420-421)			
Série	Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
6º Ano do Ensino Fundamental	Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval

Fonte: Os autores, 2022.

### PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** 1 hora e 40 minutos, ou seja, duas aulas de 50 minutos cada.

**Local e recursos necessários:** sala de aula ou de informática. O professor necessitará de um suporte para compartilhar com os alunos as imagens selecionadas e as citações do documento escrito (folha impressa ou equipamento de projeção, por exemplo).

**Organização dos alunos:** sugerimos que o professor divida a turma em grupos que tenham, no máximo, quatro integrantes, de modo que cada membro possa participar ativamente da dinâmica.

#### PASSO 1 – ANÁLISE DE PARTES DA OBRA DE HERRAD VON LANDSBERG

Este passo tem o objetivo de analisar partes da pintura de Herrad von Landsberg. Use-o para instigar os alunos sobre a temática, fazendo-os analisar de forma crítica os recortes apresentados. O passo deve consumir o primeiro módulo de aula (50 minutos).

A atividade se constituirá da seguinte forma: organize os alunos em quatro grupos e sorteie entre eles os quatro pedaços recortados da pintura “O inferno” (1180), de Herrad von Landsberg. A pintura original foi cortada em quatro partes para facilitar a análise dos alunos. O professor deve disponibilizar uma parte da pintura para cada grupo (o meio de disponibilização fica a critério dele: impressos ou digitalmente projetados, se possível).

É importante também que o professor contextualize o que é o *Hortus Deliciarum* (o “Jardim das delícias”), compilado no qual se encontra a obra a ser

analisada pelos alunos, explicando sua história e importância para a época, tal qual seu paradeiro atual. Para tanto, seguem, abaixo, algumas informações.

Separados os grupos e os materiais, o professor deve instruí-los a analisar o seu recorte e escrever, em uma folha separada, os aspectos observados por eles. A observação pode ser orientada por questões como: de que forma se imaginava a organização do Inferno? Quais elementos (dor, sofrimento, punição, pecado etc.) constituem esse imaginário? Em seguida, o professor pode recolher as descrições de cada grupo e buscar por aspectos similares. No final, ele colocará grupos com análises semelhantes para debater os aspectos analisados.

O tempo restante da aula deverá ser utilizado para um debate conjunto entre os alunos e o docente, no qual este ouvirá primeiramente os estudantes e, então, contribuirá com suas análises acerca das imagens (as imagens e suas análises estarão anexadas abaixo), destacando pontos importantes que podem ou não ter sido observados pelos alunos. Pode-se frisar também que, apesar de a obra analisada se encontrar em um manuscrito, existiam diversos vitrais, expostos em igrejas, que retratavam o mesmo tipo de cenário.

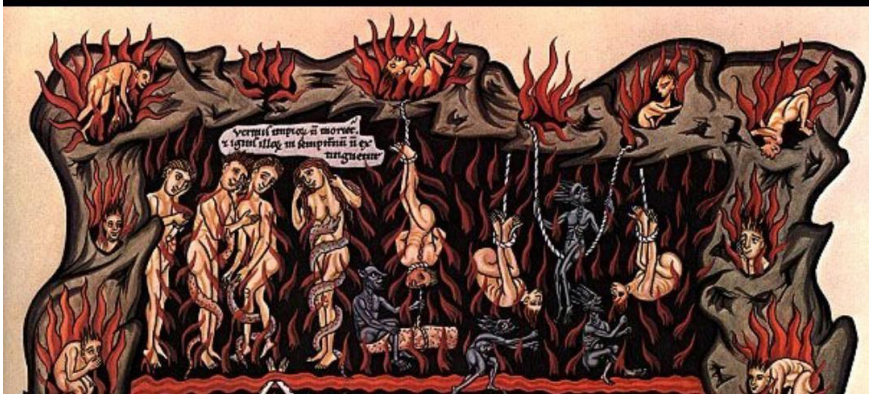
## CONTEXTUALIZAÇÃO E RECORTES DA PINTURA

O *Hortus Deliciarum* – dentro do qual *O Inferno* está inserido – foi uma enciclopédia iniciada em 1167 como ferramenta pedagógica para jovens noviças do convento. É também a primeira enciclopédia a ser escrita por uma mulher, Herrad von Landsberg. Foi concluída em 1185 e foi um dos manuscritos mais celebrados e importantes da Idade Média. A maior parte do trabalho é em latim, contendo também glosas em alemão (GRIFFITHS, 2007).

O conteúdo da maior parte do manuscrito não era original, mas um compêndio do que se conhecia na sua época de composição, o século XII. O manuscrito continha poemas, ilustrações e música, e se baseava em textos de escritores clássicos e árabes. Dessa forma, entremeados com escritos de outras fontes, havia também poemas de Herrad, dirigidos às freiras, quase todos musicados. A parte mais famosa do manuscrito são suas 336 ilustrações, que simbolizavam vários temas, incluindo teológicos, filosóficos e literários (GRIFFITHS, 2007).

Em 1870, o manuscrito foi queimado e destruído quando a biblioteca que o abrigava em Estrasburgo foi bombardeada durante o cerco alemão. É possível reconstruir partes do manuscrito porque elas foram copiadas em várias fontes; Christian Maurice Engelhardt copiou as miniaturas em 1818, e o texto foi copiado e publicado por Straub e Keller entre 1879 e 1899 (GRIFFITHS, 2007)

**Figura 1** – Detalhe da primeira parte do quadro *O inferno* (1185), de Herrad Van Landsberg



Fonte: A medieval woman's companion, c2023.

**Figura 2** – Detalhe da segunda parte do quadro *O inferno* (1185), de Herrad Van Landsberg



Fonte: A medieval woman's companion, c2023.

**Figura 3** – Detalhe da terceira parte do quadro *O inferno* (1185), de Herrad Van Landsberg



Fonte: A medieval woman's companion, c2023.

**Figura 4** – Detalhe da quarta e última parte do quadro *O inferno* (1185), de Herrad Van Landsberg



**Fonte:** A medieval woman's companion, c2023.

A maioria das descrições sobre o Inferno convergem ao descrevê-lo como um lugar subterrâneo, quente e tomado por chamas, lar de criaturas bestiais e demoníacas. Como seria a representação visual desse lugar? Alguns dos pontos principais a serem observados nas imagens analisadas são as cores e os instrumentos utilizados nas torturas.

As cores escolhidas para compor a paleta principal da imagem são, principalmente, o vermelho, o marrom e o preto, que aludem ao ambiente inóspito no qual o Inferno é descrito. O marrom faz alusão, principalmente, ao fato de o Inferno ser quase sempre retratado como um lugar subterrâneo. Algo interessante de se notar é que de início havia uma divergência em relação à localização exata do inferno. A pesquisadora Tamara Quírico afirma que

no norte da Europa, por exemplo, acreditava-se que o Inferno deveria ficar em uma ilha distante; porém, o que prevaleceu, por fim, foi a crença em uma localização subterrânea para essa região, o que é explicitado pelo próprio nome: *Infernum*, “quia inferius iacet”, o que se encontra embaixo. [...] Na Itália, a expressão “navegar para a Sicília” se tornou um eufemismo para dizer que alguém havia partido para o Além, uma vez que se acreditava que as crateras dos vulcões sicilianos conduziram diretamente para o interior da terra e, portanto, à região infernal – uma concepção que decerto foi herdada da Antiguidade. (QUÍRICO, 2011, p. 3-4).

Um dos elementos que mais chamam a atenção são os instrumentos utilizados para representar as torturas, visto que os objetos escolhidos são regularmente utilizados no dia a dia na Idade Média, empregados habitualmente pelo homem em suas atividades camponesas ou domésticas. Quírico (2011) levanta a

hipótese de que essa escolha em ter como ponto de partida a realidade do mundo medieval para representar as torturas infernais – supostamente imaginadas e irreais – deriva da necessidade de facilitar o reconhecimento por parte dos fiéis ao se deparar com as representações das torturas.

Ganchos de cozinha, usados na prova dos alimentos que cozinhavam em caldeirões, eram usados para dar estocadas em condenados torturados que pareciam cozinhar nesses mesmos caldeirões – também muito semelhantes aos encontrados nos lares medievais; arados e forcados passaram a ser instrumentos de tortura infernais, e serrotes eram empregados no desmembramento de corpos. Esses são alguns exemplos encontrados em muitas pinturas com o tema. (QUÍRICO, 2011, p. 10).

## **PASSO 2 – ANÁLISE DOS TRECHOS DA AMBIENTAÇÃO ESPACIAL DO INFERNO DE DANTE**

Este passo tem como objetivo analisar a organização espacial e a descrição do Inferno de Dante Alighieri. Use-o para integrar as citações da obra dantesca com a imagem já analisada no passo anterior.

Este passo deve tomar os primeiros 30 minutos do segundo módulo de aula. Para a sua realização, o professor também necessitará compartilhar os textos com a turma, o que poderá fazer via impressão ou projeção. Ela pode ser assim executada: o professor pode organizar a sala em formato de U. Em seguida, deve entregar a ficha de cada aluno e apresentar os textos para toda a turma (alternativamente, o professor pode também transcrever todas as citações para o quadro). Após a entrega dos materiais, o professor pode explicar cada passagem, deixando com que os alunos deem sua própria visão acerca do material.

### **EXCERTOS E ANÁLISES SOBRE A OBRA DANTESCA**

Todos os trechos abaixo são citações do poema de Dante, a serem debatidos com os alunos. Como se trata de um tema polêmico, o debate pode ser facilitado por meio de uma estratégia de “gamificação”, ou seja, realizado através de um jogo, um game. Uma ideia de jogo compatível com esta proposta é o teatro: teatralizar a temática do Inferno e da viagem espiritual pode ser um bom caminho para abordar, de modo lúdico, as ideias tensas e os sentimentos de Herrad e de Dante. Neste caso, o professor pode atribuir um ou mais dos trechos abaixo a



cada um dos grupos em que a turma foi organizada e pedir que eles montem cenas cujos panos-de-fundo se inspiram nas pinturas de Herrad; ao longo da cena, os participantes do grupo deverão, então, declamar o texto de Dante. Os elementos materiais desse jogo dependerão dos recursos disponíveis para o professor e para a turma: podem-se usar itens cenográficos ou apenas uma grande cartolina pintada pelos alunos; eles podem criar seus figurinos ou encenar sem eles. Enfim, essas minúcias ficam dentro do horizonte e do gosto da turma e do docente.

Círculo 1<sup>4</sup>: — Estes coitados não pecaram, mas não podem ir para o Céu — explicou —, pois não foram batizados. Estão aqui as crianças não batizadas e aqueles que viveram antes de Cristo, como eu. Aqui não temos sofrimento, mas também não temos nenhuma esperança. (DANTE, 2008, p. 10).

Círculo 2: Neste lugar escuro onde eu me encontrava, o som das vozes melancólicas se assemelhava ao assobio do mar durante uma grande tormenta. Os tristes sons emanavam de um enorme redemoinho. Eram almas sofredoras, sacudidas pelo vento que nunca cessava. Entendi que era o castigo pela transgressão da carne, que desafia a razão, e a submete à sua vontade. (DANTE, 2008, p. 13).

Círculo 3: Uma chuva, gélida, eterna, com neve e granizo, caía sobre a lama podre que as almas encharcavam. Cérbero, fera cruel e perversa, latia com suas três goelas para as almas submersas na lama. Ele tem uma barba negra e seis olhos vermelhos, ventre largo e garras aguçadas com as quais rasga os pecadores e os tortura. Elas berravam como cães e se contorciam na lama, tentando em vão se proteger das chicotadas da chuva dura. (DANTE, 2008, p. 16).

Círculo 4: Lá vi mais almas que em todos os círculos precedentes. Estavam organizadas em dois grupos que se enfrentavam, com os peitos nus, rolando grandes pesos em sentidos contrários até colidirem uns com os outros — Todos — respondeu o mestre —, em sua vida terrena, não foram judiciosos com seus gastos. Isto declaram, quando se encontram nas suas culpas opostas. Esses de coroa pelada são clérigos, papas e cardeais, nos quais a avareza se manifesta mais facilmente. (DANTE, 2008, p. 19-20).

Círculo 5: Apesar da escuridão, pude ver naquela água escura, vultos nus cobertos de lama remexendo-se, com feições iradas. Eles esmurravam-se com as mãos, batiam cabeças, se chutavam e arrancavam as peles uns dos outros com os dentes. — Filho — disse o bom mestre —, aqui tu vês as almas dos vencidos pela ira, e vou dizer-te ainda, se me crês, que embaixo d'água há gente que suspira, fazendo-a borbulhar. São aqueles vencidos

---

<sup>4</sup> Os “círculos” são as subdivisões do Inferno cunhadas por Dante. A cada círculo corresponde um conjunto de vícios e de expiações destinadas aos grupos de pessoas que cometeram certos tipos de pecados. Quanto mais profundo o círculo, mais grave o pecado e mais dura a punição.

pelo rancor, a ira contida e passiva, porém igualmente destrutiva. Eles gorgolam o lodo e formam as bolhas que pipocam sobre esta lama fétida. (DANTE, 2008, p. 21).

Círculo 6: — Mestre — perguntei —, que sombras são estas que aqui jazem e que só podemos perceber pelos seus lamentos? — São os hereges e seus seguidores — respondeu-me Virgílio — Em cada tumba repousam os réus de uma mesma seita, que são torturados pelo fogo eterno. (DANTE, 2008, p. 27).

Círculo 7: O próximo círculo que nós encontraremos é o dos violentos, que se divide em três giros, classificados de acordo com a vítima da violência praticada. No primeiro giro estão aqueles que praticaram violência contra o próximo ou contra os bens do próximo. Lá sofrem os assassinos, assaltantes e tiranos em grupos diferentes, de acordo com a gravidade de seus crimes. No segundo giro estão aqueles que praticaram a violência contra si próprios ou contra seus próprios bens. Os suicidas e gastadores que arruinaram suas próprias vidas se encaixam neste grupo. No último giro do sétimo círculo estão aqueles que praticaram violência contra Deus. São os que, orgulhosos, não acreditaram nele ou que o atacaram com blasfêmias, através da destruição e desprezo pela sua criação ou pela exploração da criação dos seus filhos através da usura. (DANTE, 2008, p. 33-34).

Círculo 8: Um homem pode praticar dois tipos de fraude: contra pessoas que confiam nele ou contra estranhos que podem suspeitar dele. Este último tipo só destrói o vínculo do homem com a natureza e é punido no oitavo círculo onde encontraremos hipócritas, adutores, ladrões, falsários, simoníacos, sedutores e trapaceiros. (DANTE, 2008, p. 34).

Círculo 9: O primeiro tipo de fraude desfaz não só o vínculo do homem com a natureza, mas também aquele vínculo de confiança estabelecido com outros homens. É, portanto, no menor dos círculos, no nono e último, junto com Dite (Lúcifer), onde são punidos os que traíram aqueles que neles confiaram. (DANTE, 2008, p. 34).

É importante destacar que parte considerável da iconografia medieval acerca do Inferno é fruto de textos que tratam de viagens imaginárias que alguns personagens teriam realizado no Além, sendo em geral acompanhados por um guia, um anjo ou santo protetor.

Um dos principais responsáveis pela propagação e consolidação do Inferno cristão foi, sem dúvidas, o próprio Dante. Nessa alegoria, o autor construiu uma geografia para o destino dos pecadores, utilizando-se do imaginário medieval essencial do Inferno. No poema, o portal do Inferno encontra-se em Jerusalém, a Terra Santa, local onde Lúcifer teria caído e originado o Inferno, espaço que se afunila até o centro da terra.



O Inferno é descrito com nove círculos de sofrimento. Esses círculos (ou esferas) provêm de diversas teorias presentes nos estudos de Ptolomeu (que foram posteriormente adotados por Aristóteles), tal como a “Teoria dos Círculos Concêntricos”, segundo a qual o universo é formado por círculos que têm como objetivo explicar o Cosmo e todas as suas possíveis estruturas. Dante utiliza-se dessa ideia para compor e representar os ambientes presentes no pós-vida: o Purgatório, composto por sete cornijas<sup>5</sup> e mais dois ambientes, o Antepurgatório e a entrada para o Paraíso; o Paraíso é dividido em nove céus ou esferas andantes; já o Inferno é formado por nove círculos, três vales, dez fossos e quatro esferas. Dessa maneira, cada um dos círculos é destinado a um tipo de pecado e suas designadas punições, de modo que quanto mais profundo, pior a punição.

O Inferno retratado por Dante é uma espécie de caos organizado, de modo que se torna possível perceber a clara hierarquização dos pecados à medida que Dante, acompanhado por Virgílio<sup>6</sup>, transita pelos círculos infernais. Alguns historiadores acreditam que Dante valeu-se também da ideia de justiça desenvolvida por Aristóteles no início do livro VII de *Ética a Nicômaco*, para formular a justiça infernal, os pecados e suas punições: “as disposições morais a ser evitadas são de três espécies: o vício, a incontinência e a bruteza” (ARISTÓTELES, 1991a, p. 140). Dessa forma, o poeta trabalha com a noção de incontinência ao relatar que os pecados incontinentes – todos aqueles que vêm de um momento de falta de controle – são menos graves que os pecados premeditados, de modo que ficam abrigados do segundo ao sexto círculo<sup>7</sup>. Da mesma maneira, os pecados arquitetados e cometidos contra os desconhecidos – que podem defender-se contra um estranho – também são menos graves do que aqueles cometidos contra quem se é próximo – que, devido à proximidade, encontram-se desarmados – de modo que o nono círculo e a punição máxima estão reservados aos traidores.

Os nove círculos dantescos estão dispostos da seguinte forma: o primeiro é denominado Limbo, lar dos não batizados e nascidos antes de Cristo, a punição é permanecer no Inferno sem chances de ascender ao Paraíso; o segundo é o lar dos

---

<sup>5</sup> Uma espécie de moldura ou contorno que se usava na arquitetura daquela época.

<sup>6</sup> Virgílio foi um poeta romano clássico que viveu no século I a.C. Ele foi o autor de três grandes obras da literatura, as *Éclogas* (ou *Bucólicas*), as *Geórgicas* e a *Eneida*. É também o autor que surge para guiar Dante na sua viagem ao inferno e ao Purgatório, em direção ao Paraíso. Foi, portanto, uma das maiores inspirações intelectuais de Dante.

<sup>7</sup> O primeiro círculo, o menos punitivo deles, denomina-se Limbo e é destinado aos pagãos, aos não batizados e àqueles que nasceram antes de Jesus Cristo. Este círculo possui um nobre castelo, onde ficam os danados, aqui o castigo é permanecer no Inferno sem chances de ascender ao Paraíso, é uma punição psicológica, e não física, como veremos nos demais (COSTA, 2011, p. 8).

luxuosos, cuja punição é um turbilhão de ventos constantes; o terceiro círculo abriga os gulosos, que encontram-se jogados na lama sob uma chuva incandescente, sujeitos ao cão de três cabeças, Cérbero; no quarto círculo, estão os avaros e pródigos, eles empurram pesos gigantes ao redor da circunferência; o quinto abriga rio de sangue, o Estige, onde estão à deriva os irados; no sexto círculos, encontra-se a separação dos pecados sem culpa para os pecados conscientes, demarcado pela cidade de Dite, lar dos hereges que queimam dentro de tumbas sem tampas; no sétimo círculo, são punidos os violentos, sendo composto por três vales: no primeiro, estão os violentos contra o outro, no segundo, os violentos contra si mesmos, e no terceiro, os violentos contra a natureza divina; o oitavo círculo é a casa dos fraudulentos, sendo dividido em dez fossos, que se diferenciam pelo tipo de fraude; o nono e último círculo é uma paisagem congelante na parte mais profunda do Inferno, onde Lúcifer pune os traidores.

Temos, assim, duas maneiras de representar o Inferno, uma iconográfica e outra textual. A seguir, conduziremos os estudantes a articularem as duas representações e tirar dessa articulação algumas conclusões.

## CONCLUSÕES

Este passo, com cerca de 20 minutos, visa ao último objetivo, de analisar o papel da Igreja e a utilização das representações infernais como um instrumento do medo. Use-o para encerrar a atividade, buscando com que os alunos desenvolvam uma análise crítica acerca do que foi discutido durante a aula.

As obras de visões imaginárias escolhidas para análise nos mostram, com riqueza de detalhes, as diversas moradas infernais, tal qual suas hierarquizações. Ambas servem como um instrumento de divulgação para propagar e consolidar o destino que aguarda aqueles que não cumprem os ensinamentos cristãos. Ainda assim, as principais representações do Inferno eram detalhadamente descritas, justamente, durante os sermões religiosos, ou seja, a Igreja detinha o papel central de repassar para os cristãos medievais como era composto o local destinado a todos os pecadores, sempre demonstrando um cuidado e atenção ao descrever os tipos de castigos que cada alma era submetida, conforme o tipo de pecado cometido enquanto viviam no plano terreno.

O medo e o temor da punição, então, passam a nortear a tomada de decisões dos indivíduos. Assim, durante os sermões religiosos, ao enfatizar os horrores e castigos para as almas pecadoras que não obedecessem aos ensinamentos cristãos e evidenciar a geografia simbólica infernal, a Igreja Católica não só inci-

tava a população na busca da salvação, mas também se provava como único meio possível para atingi-la, já que, como legitimadora de seu próprio discurso, detinha a função e o poder de interceder por todos aqueles que pecaram. Desse modo, a internalização da ideia de Inferno instituída pela Igreja Católica influenciava diretamente na consciência humana.

Adriana Zierer (2002) define que o indivíduo na Idade Média queria a salvação mais pelo medo do Inferno que pelas glórias do Paraíso, e a alma humana se debatia entre o desejo pelos prazeres e o pavor do abismo infernal. Assim, é possível traçar relações entre as múltiplas ideias acerca do Inferno do imaginário social atual e as propagadas durante a Idade Média – principalmente a partir das obras literárias analisadas –, visto que as inúmeras representações feitas durante o período medieval deixaram sua marca no imaginário ocidental, abrindo espaço para ressignificações que ecoam na contemporaneidade.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Para a aferição dos objetivos de aprendizagem, a atividade sugerida deverá ser realizada como atividade de casa: propomos que o professor peça a seus alunos uma produção artística – pintura, colagem ou texto, por exemplo – na qual eles expressem, com as suas ideias, o que é o medo. O esperado é que ele faça recurso aos elementos infernais para retratar o medo, como Herrard e Dante fizeram. Na aula seguinte, o professor pode, inclusive, comparar os projetos desenvolvidos pelos alunos e debater, em sala, os elementos retratados. Conforme enunciado na tabela acima, essa tarefa deve ensinar uma reflexão sobre “o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval” (BNCC, 2017, p. 420), incluindo o uso do medo como produtor de uma obediência considerada necessária para a salvação espiritual dos homens.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991a.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.

COSTA, Daniel Lula. Considerações Sobre a Ideia de Inferno Medieval. V CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., set. 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 21-23. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/index.php?!=trabalhos&cid=63>. Acesso em: 8 out. 2022.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**: Inferno. São Paulo: Ed. 34, 2008.

GRIFFITHS, Fiona J. **The Garden of Delights**: Reform and Renaissance for Women in the Twelfth Century. Philadelphia, EUA: University of Pennsylvania Press, 2007.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

QUÍRICO, Tamara. A Iconografia do Inferno na tradição artística medieval. **Mirabilia Journal**, [S.], n. 12, 2011. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/106970>. Acesso em: 8 out. 2022.

ZIERER, Adriana. Paraíso Versus Inferno: A Visão De Túndalo e a viagem medieval em busca da salvação da alma (séc. XII). **Mirabilia Journal**, [S.], n. 2, 2002. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/112667>. Acesso em: 8 out. 2022.



# EUROCENTRISMO, ORIENTALISMO E REPRESENTAÇÕES RACIAIS NOS VIDEOGAMES



Diego Ferreira Rands  
Lara Freire

## INTRODUÇÃO

**E**ra uma vez o pequeno Guilherme. Ele ganhou seu primeiro videogame<sup>1</sup> em setembro de 2019. Aos onze anos, o menino já havia se familiarizado com alguns jogos no celular, desde quebra-cabeças, caça-palavras, construção, investigação ou mesmo de corridas intermináveis, mas, pela primeira vez, recebia um videogame mais “sério” (envolvendo objetivos morais e edificações narrativas etc.) para jogar no computador. O jogo em questão? *World of Warcraft* (doravante WoW), um dos nomes clássicos do gênero de MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game, ou “jogo de representação de papéis online multijogador em massa”, em tradução literal), lançado pela Blizzard Entertainment em 2004, e que conta com uma vasta comunidade virtual, tanto no Brasil quanto mundo afora, até os dias atuais, sendo um dos títulos mais vendidos dos anos 2000 (RITTER, 2010). Quando contou para seus amigos de escola sobre o novo videogame que havia ganhado, o grupo começou a planejar as coisas que podiam fazer dentro do mundo digital.

WoW é um jogo eletrônico ambientado em um universo neomedievalista repleto de fantasias – longas listas de raças fictícias, categorias de classes de atuação que mais funcionam como “funções” fantásticas (a exemplo de

---

<sup>1</sup> Compreendemos o termo “videogame” como os jogos eletrônicos, em geral, independentemente de seu gênero específico ou do console em que está programado. Dessa maneira, alternaremos como sinônimos as palavras “videogame”, “jogo” e “jogos eletrônicos”, uma vez que se referem ao objeto de mesma natureza.

paladinos que curam, assassinos que se escondem nas sombras, entre outras), monstros e magia. É neste mundo, chamado de Azeroth, que os jogadores podem se divertir, assumindo papéis de guerreiros, magos, arqueiros e dos mais diversos para derrotar poderosos monstros e explorar reinos repletos de aventura e mistério. Em sua formação técnica e narrativa, é percebida a influência das obras literárias de J. R. R. Tolkien e do jogo de tabuleiro *Dungeons & Dragons*, popularizado nas décadas de 1970 e 1980, pouco antes das primeiras versões de *WoW* aparecerem no mercado. Há, em *World of Warcraft*, ainda, o sistema de facções, que muito atraiu os amigos de Guilherme: juntos, eles pertencem à Aliança, um conglomerado de raças específicas que se opõem a outras, pertencentes à facção inimiga da Horda. Quando eles se juntam, no jogo, o poder coletivo do grupo potencializa as habilidades individuais de cada um. A animação de Guilherme, que sempre adorou assistir a filmes e séries com dragões e cavaleiros, príncipes e princesas, e guerras entre reinos, não era, portanto, de se estranhar: podia finalmente participar daquele amado universo e interagir, como agente, com seus colegas, mais do que ser somente um espectador do mundo que o encantava.

Na tela de criações de personagens, para montar seu próprio avatar e representá-lo no mundo virtual, Guilherme pretendia recriar a si mesmo e exercer a função de Cavaleiro. Adorava espadas, escudos e cavalos; em seu quarto, tinha muitos desenhos de si mesmo vestindo armaduras que havia visto em seu livro didático da escola – agora, no videogame, tinha como opção fazer a fantasia ter um gosto a mais de real. Consequentemente, selecionou sua raça como “Humano”, no jogo, e começou a mexer nas configurações cosméticas para moldar o personagem à sua própria figura. Tão extasiado estava com a ideia que chegou a pegar o espelho do banheiro emprestado, colocando-o perto de sua cadeira para comparar com o modelo na tela. Começava já aí um dos vários empecilhos na jornada de imersão de Guilherme.

Nenhuma das opções de cabelo que o jogo disponibilizava se parecia com o de Guilherme. Seu cabelo era crespo, e ele adorava deixá-lo um pouco maior para criar mais volume, imitando seu pai. Mesmo assim, não tinha nenhuma opção no jogo que sequer fosse próxima de seu cabelo, ou de seu pai, ou até de seu irmão. Repetiu as mesmas opções umas boas cinco vezes, até finalmente escolher uma alternativa qualquer. Em seguida, tentou escolher um rosto que fosse próximo ao seu, com um nariz mais redondo e olhos escuros. Reviu todas as opções, mas os narizes eram pontudos e pequenos demais, e aqueles que tinham o nariz

parecido com o seu tinham os olhos azuis ou verdes como contraponto. Escolheu novamente uma alternativa qualquer. Quando precisou selecionar a opção da cor de pele do avatar, Guilherme teve o mesmo problema. Nenhuma das tonalidades era escura o suficiente para representá-lo. Decidiu, no final das contas, não fazer seu avatar em sua imagem, mas em um de seus personagens favoritos da televisão, reimaginando-o como um cavaleiro. Apesar das frustrações, Guilherme continuou jogando com seu grupo de amigos por algumas semanas.

Novas pessoas entraram em seu grupo de amigos, e eles ajudavam nas tarefas e missões dentro do jogo. Entre essas pessoas, estava um garoto um pouco mais velho, chamado Thiago, que jogava há muito mais tempo. Em uma das várias conversas do grupo, ele disse que seu avatar Guerreiro<sup>2</sup> era exatamente como ele era na vida real: branco dos cabelos loiros e olhos azuis, e “melhor que todo mundo”, exatamente como “todos os Guerreiros deveriam ser”. Algumas crianças do grupo interpretavam isso com grande admiração. Outros, como brincadeira. Todos pareciam se dar bem, Thiago ajudava bastante a Guilherme e seus amigos no videogame, mesmo que não se conhecessem pessoalmente.

Até que um dia, tudo mudou: quando Thiago ficou sabendo que Guilherme era negro em uma das conversas do grupo, seu comportamento egocêntrico e agressivo aflorou. Fazia comentários ofensivos e racistas, dizia que Guilherme não podia pertencer à facção dos Aliados, que devia se juntar à Horda, com seus orcs feios e trolls primitivos. Os Aliados deveriam permanecer tendo pessoas somente como Thiago, pois pessoas negras não existiam num mundo como Azeroth, fossem cavaleiros ou não. Alguns amigos de Guilherme, que admiravam Thiago, começaram a nutrir das mesmas ideias preconceituosas, replicando seu comportamento no videogame, através das ferramentas de interação que WoW oferece. Já não se sentindo parte da narrativa do jogo, nem sequer de sua comunidade, Guilherme parou de jogar.

O cenário descrito acima, apesar de fictício, pretende exemplificar uma das facetas da instigante, porém controversa comunidade de videogames. Para compreendermos suas razões, faz-se necessário examinar a razão da “febre” por trás do crescimento da comunidade gamer, sua importância social e suas (re) invenções. Analisemos por partes.

---

<sup>2</sup> As “classes” (funções ou “profissões”) são tão importantes no jogo que seus textos grafam tais nomes com iniciais maiúsculas.



## OS VIDEOGAMES E O RACISMO ESTRUTURAL NA “SOCIEDADE DO ENTRETENIMENTO”

A popularidade dos videogames é facilmente comparável com a de filmes e de televisão no século XXI, especialmente com a população mais jovem, e não à toa: os jogos virtuais se mostram como uma das mídias mais interativas que existem atualmente (BROWN, 2008; CHAPMAN, 2016). Os videogames são, antes de tudo, *softwares*, ou seja, programas computacionais, feitos em bases matemáticas e operadas por *hardwares* como os microcomputadores e consoles. Por meio de uma série de equações numéricas, são criados códigos que estabelecem uma interface virtual para que um jogador reaja aos estímulos previstos pelo programador: assim, as escolhas e ações do programador e do jogador se entrelaçam para gerar os mais diversos efeitos, mesmo que eles nunca se conheçam ou se encontrem. Pense no videogame como um jogo de xadrez em que o seu adversário é um robô programado por outro ser humano que você nunca irá conhecer, e o tabuleiro é o computador ou console, com a sua tela e demais periféricos – teclados, mouses, *joysticks* etc. (ZIMMERMAN; SALEN, 2003).

O caráter computacional dá aos videogames a possibilidade de criar universos mais versáteis, especialmente quando comparados a mídias mais tradicionais: livros, filmes, músicas, quadrinhos e outras formas de entretenimento mais unilaterais. Tal característica é, sem dúvida, um dos vários atrativos dos videogames, que combinam várias formas de expressão artística em seu âmbito. O usuário que desfruta de tal aparato é, enfim, transformado em agente participativo, coartista da própria arte; assim, os videogames se sobressaem, mais próximos de vivências do que meras experiências guiadas – além de objeto de análise, o videogame pode ser também um meio de compreensão da sociedade (CHAPMAN, 2016).

De acordo com a oitava edição da Pesquisa Game Brasil (PGB), de 2021, produzida em parceria entre a *Blend New Research*, *ESPM*, *Go Gamers* e *Sioux Group*, a população de jogadores brasileiros contínuos em plataformas diversas saltou em mais de 2% a cada ano desde 2019. A pesquisa quantitativa, obtida durante o período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, levantou dados realmente expressivos: seja por um desejo de escapismo da realidade ou por um exercício social, os videogames se mostram extremamente atraentes para a sociedade contemporânea. A PGB também foi responsável por identificar populações raciais entre os jogadores brasileiros: 46% dos

jogadores se autodeclararam brancos, 36,7% como pardos, 13,6% como pretos, 2% como amarelos e 0,6% como indígenas (*Sioux Group, Go Gamers*, 2021). São percentuais importantes, uma vez que tais dados, combinados a pesquisas que mostram a representação insuficiente de não brancos em videogames (DIETRICH, 2013; ELLIOTT, 2018; RITTER, 2010; ŠISLER, 2008), evidenciam-nos um ambiente deveras hostil àqueles que não seguem o padrão ocidental de normativa branca e eurocêntrica. Uma rápida pesquisa no Google nos revela, ainda mais, o porquê de tais percentuais serem dignos de análise:

**Figura 1** – *Print* de tela de computador de uma busca feita na plataforma do Google, usando os termos “racismo” e “videogames”, em 1 de outubro de 2022



Fonte: Os autores, 1 out. 2022.

Isso nos mostra que as representações na mídia não apenas refletem as condições culturais de uma sociedade, como também as reforçam, inconscientemente ou não, já que elas “criam uma realidade que promovem a normalização de viés de mundo ou ideologias” (FÜRSICH, 2010, p. 127). Os videogames, filhos da guerra, parecem impregnar-se com etnocentrismos, orientalismos<sup>3</sup> e racismos. Por mais que essa afirmação possa parecer exacerbada, não é lá muito longe da

<sup>3</sup> “Orientalismo” é um conceito que versa sobre discursos que tratam o não ocidental, aqueles que são compreendidos como “orientais” (árabes, asiáticos, enfim, todos que são não brancos e não europeus), como sendo bárbaros, exóticos, “terroristas”, enfim, distantes da realidade ocidental em que se vive, invenções fabricadas para discursos políticos (SAID, 2001).

realidade: os jogos eletrônicos têm o seu embrião na Guerra Fria, desenvolvidos como ferramentas para a identificação de inimigos nas telas por exércitos estadunidenses e soviéticos (ŠVELCH, 2018). A ontologia do inimigo, em que o “outro” é codificado em algo que deve ser analisado, contido e derrotado (para não dizer eliminado), é algo que persiste no próprio quesito técnico dos videogames. Na maioria dos gêneros de videogames, há sempre um “inimigo”, uma ameaça em potencial que deve ser combatida para que a narrativa progrida. E quem é o inimigo, então? Quem é esse “outro” que está contra “nós”? São as comunidades marginalizadas, os não brancos, representados como sendo violentos, exóticos ou criminosos, verdadeiras ameaças para os valores e bons costumes (ŠISLER, 2008).

**Figura 2** – *Print* de tela de computador de uma busca feita na plataforma do Google, usando os termos “racismo” e “videogames”, em 1 de outubro de 2022



**Fonte:** Os autores, 1 out. 2022.

Diferentemente do cinema e da TV, o usuário de videogames participa da sistemática interativa e interpretativa, alimentando-as no plano virtual e real, uma vez que são os significados culturais desenvolvidos pela comunidade social real em que os usuários virtuais estão inseridos que legitimam ou não existências e narrativas. É necessário, como jogador, que se delimite quem é o “nós” e quem é o “outro” e, além disso, que se extermine o “outro” para completar um objetivo ou arco narrativo.

Voltemos aos nossos personagens fictícios: quando Thiago havia dito que somente pessoas brancas podiam fazer parte da facção dos Aliados, ele não estava somente replicando a retórica implícita dentro do próprio jogo eletrônico, mas também instrumentalizando algo muito maior: o passado. Implícitamente, ao dizer que pessoas negras não podiam existir, fossem como cavaleiros ou não, a ideia de uma “Idade Média” exclusivamente branca é fortemente realçada. O extermínio não é somente reforçado como ideia de combate, mas também aderido com naturalidade dentro desse enorme “habitat branco” gerado e nutrido pela comuna virtual (DIETRICH, 2013; RITTER, 2010). Na visão de Thiago, Guilherme não pertencia aos Aliados porque somente os brancos podiam existir positivamente nesse mundo medieval, mesmo que fantasioso. Isso nada mais é do que uma tentativa de embranquecimento histórico, uma tentativa de se alcançar a “pureza” a partir da construção da cultura e invenção da tradição (ELLIOTT, 2018), mesmo que isso cause a destruição ou, no mínimo, o isolamento do “outro”.

O discurso se alonga, toma uma forma maior e mais íntima. Os homens medievais são compreendidos como viris, brancos, puros, cristãos, europeus. Há códigos de honra absolutos, inquebráveis, totais; as mulheres e os não brancos não têm nenhum espaço ou razão para compartilharem de tal. Reis que conquistam e impedem catástrofes somente com espadas. Nos videogames, geralmente a criticidade do fazer histórico está em segundo plano, diante do entretenimento que exige a criação de mitos, lendas e ícones heroicos, mediante processos de simplificação, reprodução e criação de uma cultura popular histórica. Afinal, tais discursos encontram no passado imaginado da Idade Média um terreno fértil para se justificarem, uma vez que ela é compreendida pela cultura popular e de massa como sendo um ambiente branco, europeu, originário da sociedade dos valores morais cristãos e da ética cavaleiresca (KAUFMAN; STURTEVANT, 2020; SILVA, 2019). Trata-se do período amado, cultuado pelas suas maravilhas distantes, ou detestado por heranças iluministas, mas entendido como sendo cristão, branco e europeu; enfim, cultuado, pois serve não como temporalidade, mas como um conceito, inventado e fabricado, para servir a fins contemporâneos políticos e culturais (SILVA, 2019). É a partir da análise do “medieval” com olhos e discursos políticos modernos que se tenta definir as raízes e origens nacionais, ansiando por excepcionalidades que justifiquem formações populacionais e nacionais, num verdadeiro exercício “civilizatório” e supremacista (ELLIOTT, 2018; FANON, 2008).

Assim, mais que a violência sofrida entre jogadores em seus preconceitos diversos, é necessário se atentar às formas de opressão estimuladas dentro do próprio espaço virtual já criado pelos próprios desenvolvedores de jogos. Devemos investigar mais do que o simples consumo dos jogos eletrônicos, mas também a interação que os jogadores travam entre si, se o cenário em que estão inseridos lhes dão espaço de existir como indivíduos singulares, com identidades próprias, sem a imposição de “se aprender a ser branco e se comportar como tal” (DIETRICH, 2013, p. 97). Torna-se urgente denunciar o racismo não só em sua forma de agressão, como idem de omissão. Ao não se ter diversidade racial em videogames – como o exemplo fictício de Guilherme, com a falta de opções de cabelos crespos, características faciais e cor de pele preta –, contribui-se para a construção de uma normatividade branca, em que o não branco é tratado como algo alienígena da realidade, intrusivo no padrão estabelecido pelo Ocidente, uma invenção que deve permanecer distante em prol de se preservar a hegemonia eurocêntrica (SAID, 2001).

Com a atividade didática que se segue, a nossa proposta é apontar, criticar, educar e dialogar com os jovens para o uso crítico dos videogames, mostrando o local de pertencimento que continua sendo negado a populações não brancas e não europeias, em especial, dentro do contexto dos videogames. Compreendendo os jogos eletrônicos e suas simulações como ferramentas que estimulam não somente a sociabilização, como o próprio ato de pensar historicamente e como espelhos de condições sociais (BROWN, 2008; CHAPMAN, 2016; DIETRICH, 2013; ELLIOTT, 2017), reconhecemos a necessidade de historiadores e discentes adentrarem o conflito de interesses de uso de passados de maneira crítica e construtiva.

Para isso, separamos dois videogames em específico para serem analisados em sala de aula, cada qual com métodos e análises específicos: *Genshin Impact* (GI, ou *Genshin*, 2020), um jogo gratuito de RPG (*Role-Playing Game*, “jogo de interpretação de papéis”), desenvolvido pela empresa chinesa miHoYo para as plataformas Android, iOS, PlayStation e Microsoft Windows, contando com um ambiente que faz uso de elementos antigos, medievais e modernos; e *Age of Empires II* (AoE2, ou *Age2*, 1999/2019), um jogo popular de estratégia em tempo real desenvolvido pela *Ensemble Studios*, disponível para PC e que tem o período medieval como pano de fundo para suas partidas, seguindo um viés mais realista.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é, junto aos estudantes, analisar criticamente e denunciar as diversas formas de racismos e orientalismos presentes em objetos da cultura de massa, visando à formação de cidadãos capazes de questionar o racismo estrutural vigente em nossa sociedade (ALMEIDA, 2019).

Como falamos de um objeto histórico cuja natureza é audiovisual, ele será aqui exposto por meio de capturas de tela (ou *prints*)<sup>4</sup>. Ainda em função dessa característica, consideramos que a atividade ora apresentada se enquadra numa aula do Ensino Médio (qualquer um dos três anos) e propomos, para ela, os seguintes objetivos específicos, segundo as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 571-572)		
Objetivo específico	Competência Específica para Ensino Médio	Habilidades
1	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos
2	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/ desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos

Fonte: Os autores, 2022.

<sup>4</sup> O primeiro jogo tratado, *Genshin Impact*, é disponibilizado gratuitamente na internet, e o segundo título, *Age of Empires 2: Definitive Edition*, foi analisado por meio de uma cópia autenticada vinculada a uma conta da plataforma *Steam*, cujo número de transação é 3130588239261880418. Infelizmente, é impossível abordar, aqui, a dimensão auditiva, sonora, do jogo; ater-nos-emos à sua dimensão visual, por meio dos *prints*.

Como diretrizes para que o professor possa utilizar este material e proceder à execução da atividade, oferecemos as seguintes sugestões:

## PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** Três aulas ou módulos de 50 minutos cada (totalizando 2h30min), sendo 1 módulo para cada passo e o terceiro módulo para a aferição do aprendizado.

**Local e recursos necessários:** Computador, projetor, lousa, *internet*.

**Organização dos alunos:** É recomendável que os estudantes sejam organizados em grupos com até quatro integrantes, espalhados pela extremidade da sala. Esta organização tem como intenção a participação lúdica no momento expositivo da aula, mas terá uma finalidade principalmente durante a atividade.

**Operação:** os “documentos” desta atividade são as imagens dos videogames. O professor pode compartilhá-las com o aluno usando a infraestrutura que a escola oferecer: equipamentos de projeção, folhas impressas e afins. O roteiro abaixo serve para auxiliar o docente na descrição, análise e interpretação dessas fontes visuais.

Se a Guilherme estava sendo negado seu espaço legítimo de representação em 2019, e para que discussões mais profundas possam ser trazidas dentro de sala de aula, é necessário compreender um pouco mais do contexto de formação de videogames do tipo *MMORPG* antes de analisarmos nosso próximo passo para estudo.

Após a domesticação dos videogames dos fliperamas para o ambiente interno do lar nos últimos anos da década de 1980, as comunidades digitais e produtoras de tais meios cresceram exponencialmente, lançando-se para além das distribuidoras europeias e japonesas (BROWN, 2008; WADE, 2007). Os anos 2000, em especial, foram extremamente importantes em específico para a popularização em massa do gênero de *MMORPG*, a exemplo de *World of Warcraft* (2004), *RuneScape* (2001), *Dark Age of Camelot* (2001), *MU Online* (2001), *Ragnarök Online* (2002) e *Grand Chase* (2003)<sup>5</sup>. Esta lista, embora foque nos anos iniciais do século XXI, mostra-nos constantes interessantes, apesar da multinacionalidade originária de tais videogames: contam com aspectos medievais para a formação de seus mundos fictícios, com cavaleiros, sacerdotes,

---

<sup>5</sup> Esses três últimos, em específico, produzidos por empresas coreanas, acabaram por fazer bastante sucesso na América Latina como um todo, moldando uma boa parcela da população de jogadores da época.



reis e rainhas, e, talvez o mais peculiar de ser notado e questionado, é a ausência de personagens não brancos, sejam personagens pretos, árabes, indígenas ou asiáticos. Essa tendência, infelizmente, parece permanecer nos videogames atuais (ELLIOTT, 2017; HUSHEGYI, 2019; RITTER, 2010; ŠISLER, 2008). Ainda, é interessante notar prevalência de mundos fantasiosos em tais videogames, que se utilizam da estética medieval para a criação dos seus universos: nesses jogos, os cavaleiros, reis e rainhas misturam-se com dragões, magos, elfos e outras criaturas fantásticas que permeiam o imaginário medieval.

É recomendável que seja questionado aos estudantes quais videogames “medievais” eles já jogaram antes e se eles conseguem identificar ou lembrar de algum personagem não branco dentro de tais videogames. Apesar da atividade em questão ter o foco metodológico voltado especificamente para os videogames, caso nenhum dos estudantes consiga nomear algum videogame “medieval” com personagens não brancos, peça para que eles pensem em filmes e seriados que assistiram, se existe também essa representatividade, e como são descritos tais personagens. Por conseguinte, valeria a pena também questionar se a Idade Média seria algo exclusivamente da Europa Ocidental, dedicando metade do tempo de uma aula (25-30min) para o respectivo debate aberto.

Da mesma forma, tendo em mente que nos atemos a videogames que têm o medieval como elemento primordial para sua composição, é recomendado que a referida atividade seja realizada antes ou depois da conclusão do módulo de História Medieval respectivamente do perfil curricular escolar. A atividade pode ser realizada em dois passos, conforme instruções a seguir. A cada passo corresponde um objetivo específico, que se espera ser desenvolvido mediante exercícios de descrição, análise e interpretação das fontes.

### **PASSO 1 – GENSHIN IMPACT: PERCEBENDO REPRESENTAÇÕES RACIALIZADAS NOS VIDEOGAMES**

Este passo pode ocupar uma aula inteira (1 módulo de 50 minutos).

*Genshin Impact* é um dos videogames gratuitos mais populares no mundo digital atualmente, podendo ser aproveitado de diversas maneiras: seja pela sua história central, por suas missões extras ou por seu teor de exploração geográfica, ele é estimado por muitos jogadores. *GI* apela a uma maior audiência, tanto no quesito socioeconômico quanto no quesito etário e de gênero, sendo popular entre múltiplas faixas da população mundial (ERDUR, 2022), contando com a

configuração de treze idiomas (inglês, chinês simplificado e tradicional, japonês, coreano, alemão, francês, espanhol, russo, indonésio, tailandês, vietnamita e português) e quatro dublagens (inglês, chinês, coreano e japonês). Assim, o título se diferencia de outros *MMORPGs* atuais, que possuem menor variedade e acessibilidade linguística.

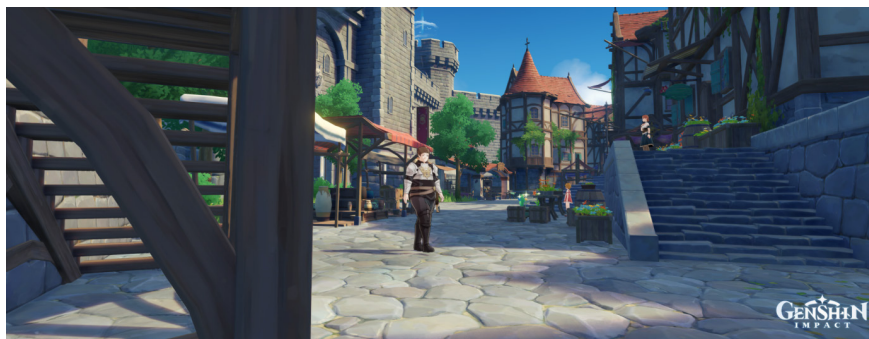
Em seu mundo fictício, chamado de Teyvat, *Genshin* mistura elementos da Antiguidade, do Medieval e da Modernidade em um verdadeiro caldeirão de percepções (FERGUSON, 2022). Logo no começo da aventura do personagem principal, a primeira localidade a ser visitada é a cidade de Mondstadt (do alemão, “Cidade da Lua”), que possui diversas referências urbanísticas, arquitetônicas e geográficas a regiões históricas da Alemanha, tais como Baviera e Rhineland-Palatinate (BASS, 2020). É aqui onde conhecemos a guilda de aventureiros e a associação de cavaleiros que protegem a cidade, a Igreja fervorosa que cultua seu Deus da Liberdade e a aristocracia que outrora governou a região; tais conceitos podem certamente ser atribuídos a uma concepção comum a uma consciência cultural popular sobre como teria sido a Idade Média (SILVA, 2019). Ao mesmo tempo, Mondstadt é a cidade em que tomamos contato com a alquimia, a ciência, o comércio internacional e civilizações de milênios atrás, que inspiraram mitos nacionais.

**Figura 3** – Fotografia de Rothenburg, na Rota Romântica de Baviera, Alemanha



Fonte: Marcelo Schor, 2011.

**Figura 4** – *Print* da tela do jogo de *Genshin Impact*, perto da entrada da cidade de Mondstadt



**Fonte:** Os autores, 2022.

Mondstadt é uma das quatro regiões disponíveis para que os jogadores explorem e se divirtam em *Genshin Impact* de 2022, na versão 3.0 de sua atualização. Enquanto Mondstadt é claramente inspirada na Alemanha Ocidental, com seus casarões largos e estética gótica, Liyue, a segunda região que o jogador deve visitar para continuar sua aventura, é uma nação baseada na China. O lago de Luhua de Teyvat é quase, gota a gota, um segundo Parque Nacional de Huanglong da China contemporânea, tal qual o Relevo de Jueyun também espelha a beleza natural do Parque Florestal Nacional de Zhangjiajie; isso sem falar das várias referências mitológicas aos deuses chineses presentes nos personagens de *Genshin Impact* e em suas modas históricas (FU; GAO, 2021).

**Figura 5** – *Print* da tela do jogo de *Genshin Impact*, no porto da cidade de Liyue



**Fonte:** Os autores, 2022.

**Figura 6** – Fotografia comparando as piscinas do Parque Nacional de Huanglong com o Lago de Luhua de *Genshin Impact*, visível na tela do celular. Durante o verão, as árvores de Huanglong ficam amareladas e vermelhas, como mostrado no próprio videogame



**Fonte:** HoYoverse, 2020.

O mesmo também pode ser dito da terceira região ao qual o jogador tem acesso, Inazuma, inspirado no período Edo do Japão medieval, e, em especial, no shogunato de Tokugawa. As grandes cerejeiras, além dos templos de estética budista e yukatas que os personagens vestem, apesar das liberdades artísticas feitas pela *HoYoverse*, são caracteristicamente elementos japoneses, reconhecidas como tal:



**Figura 7** – *Print* da tela do jogo de *Genshin Impact*, no Grande Templo de Narukami



**Fonte:** Os autores, 2022.

Apesar de certamente terem problemáticas acerca das representações culturais nas regiões já citadas (Mondstadt, Liyue e Inazuma, respectivamente), as três regiões até então tinham como objetivo representar, num imaginário popular, aquilo que se compreendia como sendo “tipicamente alemão”, “tipicamente chinês” ou “tipicamente japonês”, diferentemente da quarta e mais recentemente lançada região, Sumeru. Enquanto as regiões antecedentes do mundo fantástico de Teyvat foram baseadas em países e identidades bem estabelecidas, Sumeru foi concebida como um aglomerado de grupos multiétnicos e multinacionais, misturando diversos elementos do Sudeste Asiático e do Oriente Médio.

O universo regional fictício de Sumeru retrata as imensidões do Sudeste da Ásia e do Oriente Médio como um palco singular, único, sem identidades específicas – ao mesmo tempo que reflete, ou ao menos tenta – identidades e culturas já existentes, apaga também suas particularidades de subjetificação cultural para com o meio social global (ERDUR, 2022; HUSHEGYI, 2019). Trata os países de que se “inspira” como sendo algo inteiramente homogêneo, indigno de qualquer cuidado particular. Egito, Turquia, Etiópia, Índia, Brunei, Camboja e Malásia, entre tantos outros países, são espremidos, todos juntos, em uma coisa só, uma quimera sem face e desprovida de cuidados históricos em prol do fetiche da orientalização (BROWN, 2008; SAID, 2001).

Considerando a crescente islamofobia mundial, em especial, no caso chinês – com o contínuo genocídio do grupo muçulmano dos uigures na região de Xinjiang (GUNTER, 2021) – e a exotificação constante do “outro” árabe, trata-se

de uma violência silenciosa que é perceptível no videogame, um racismo gritante (ŠISLER, 2008). Enfim, não há algo que seja “tipicamente” de Sumeru, pois simplesmente não há algo que exista como representado aos moldes de Sumeru. Há somente a preocupação de representar a referida região como sendo “fantasiosa”, “exótica”. Os cuidados particulares que a equipe de *HoYoverse* pareceu adotar com seus personagens e geografias de seus ambientes locais parecem não se aplicar para Sumeru. Dessa forma, o apagamento étnico-cultural representativo acontece a partir da negação da própria existência cultural particular (DIETRICH, 2013).

**Figura 8** – *Print* da tela do jogo de *Genshin Impact*, em uma das entradas da cidade principal de Sumeru



**Fonte:** Os autores, 2022.

Videogames, como experiências imersivas, são uma maneira de compreender o mundo através dos olhos de outrem, podendo, por isso, serem considerados como ferramentas políticas, uma vez que carregam em si um conjunto de ideais e valores, sejam sutis ou propagandísticos (BROWN, 2008). Assim, devido à maneira como jogos de interpretação (*RPGs* e *MMORPGs*) funcionam, os cenários e locais aos quais o jogador tem acesso influenciam não somente sua imersibilidade, como sua percepção do mundo virtual que pode, a depender de suas limitações da realidade, concretizar determinadas visões acerca do objeto ao qual tem contato (FERGUSON, 2022). A imersibilidade do jogador dentro do universo fictício do videogame — ou, em termos técnicos, sua ambientação — acontece de maneira macroscópica com as geografias dos cenários respectivos e, de maneira microscópica, com o contato com os personagens do videogame, sejam eles jogáveis ou não, a partir da maneira como são apresentados, em suas personalidades e modas (FERGUSON, 2022; FU; GAO, 2021). A maneira como

os jogadores são expostos ao ambiente virtual dos videogames, então, é o que faz com que se sintam pertencentes ou não àquele meio, influenciando a maneira como os digerem para si em prol de serem formados valores próprios (BROWN, 2008; ERDUR, 2022; KLINE, 2007).

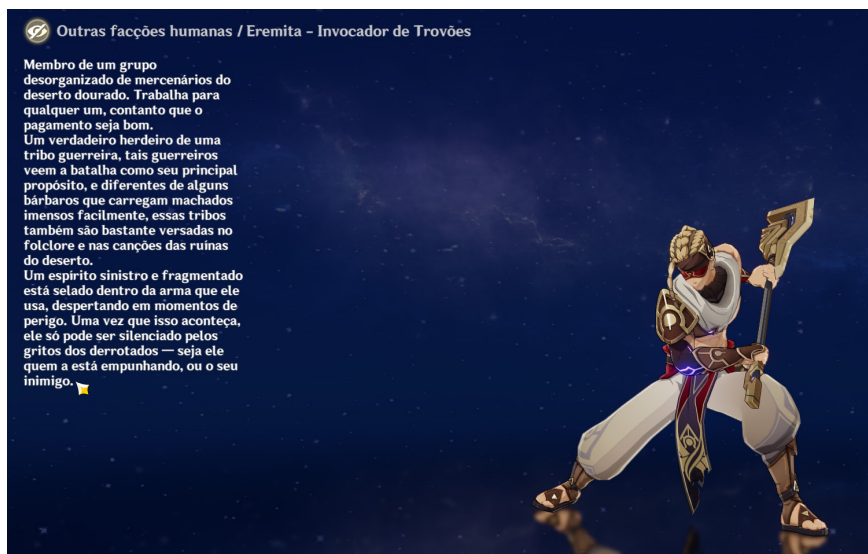
Em outras palavras, o contato com o fictício político construído e exaltado pode, sim, gerar visões de mundo aplicadas ao real, uma vez que espaços digitais auxiliam na criação de comunidades sociais, que geram para si significados culturais que funcionam além do âmbito virtual, retroalimentando-se em seus próprios preconceitos (BROWN, 2008; DIETRICH, 2013; ELLIOTT, 2017; FÜRSICH, 2010). Se os videogames são responsáveis por denunciar valores socioculturais nutridos pela sociedade em que estão inseridos, podem também modificá-los, mesmo que limitadamente, a depender de seus usuários, ou simplesmente alimentá-los em sua “bolha” ainda mais. A utilização de elementos de um passado cultuado, como é o exemplo da Idade Média, transforma-se numa ferramenta para discursos políticos contemporâneos de apagamento (KAUFMAN; STURTEVANT, 2020).

Agravam-se ainda mais as problemáticas ao tomarmos como referência os personagens disponíveis no rol de *Genshin Impact* com que o jogador pode assumir seus papéis, para além do personagem principal selecionado ao início do jogo. Entre os 56 personagens, somente cinco têm a pele escura: Kaeya (um cavaleiro de Mondstadt, descrito como de “aparência única” em português, e como “exótico” no inglês, retratado na história como misterioso, pouco confiável e de dúbias intenções), Xinyan (uma roqueira de Liyue, descrita como “feroz”, “parecida com valentões” e como “uma vilã incorrigível”, que causa medo e inquietação nos habitantes da região de Liyue, especialmente em crianças), Cyno, Candace e Dehya. Estes últimos, Cyno, Candace e Dehya, apesar de ainda não terem sido lançados como personagens jogáveis no momento de redação deste trabalho, são personagens da região de Sumeru, baseados, respectivamente, na estética da figura mitológica de Anubis, na personagem histórica Kandake, do reino de Kush, e na personagem histórica Kahina, do reino de Aurès.

Com o lançamento da região de Sumeru, houve um aumento de personagens não jogáveis (NPCs) com cores de pele não brancas, tal qual inimigos a serem combatidos. Entretanto, é importante ressaltar que nenhum dos personagens, sejam eles jogáveis (isto é, que podem assumir a função de avatar do jogador no videogame) ou não, possui cabelos crespos, cacheados ou ondulados, exceto por um único “inimigo”, diante do qual o jogador não tem escolhas a não ser

combatê-lo (ver figura abaixo). Também de cor escura (tendo a única tonalidade “não branca” que o jogo oferece), o inimigo em questão é classificado como um “herdeiro de uma tribo guerreira”, visto como violento e classificado como de extremo perigo. É um dos únicos modelos de personagens humanos que possui cabelos não lisos: suas tranças são baseadas no penteado de *dreads*.

**Figura 9** – *Print* da tela do jogo de *Genshin Impact*, na seção de Arquivo dos inimigos, uma espécie de bestialário<sup>6</sup>



**Fonte:** Os autores, 2022.

Os orientalismos e racismos propagam-se na representação dos próprios personagens – ou, melhor dizendo, na falta de representação racial e cultural para grupos não brancos (SAID, 2001; ŠISLER, 2008). Dentro dessa reverberação de racismos sistêmicos e simbólicos, é importante frisar que não há um intuito de eliminar dessa realidade construída o não branco (o árabe, o indígena, o negro, o asiático de pele escura), reconhece-se sua existência étnico-racial de maneira limitada, mas tenta-se abafar sua existência cultural, ne-

<sup>6</sup> Lê-se, na descrição do inimigo: “Membro de um grupo desorganizado de mercenários do deserto dourado. Trabalha para qualquer um, contanto que o pagamento seja bom. Um verdadeiro herdeiro de uma tribo guerreira, tais guerreiros veem a batalha como seu principal propósito, e diferentes de alguns bárbaros que carregam machados imensos facilmente, essas tribos também são bastante versadas no folclore e nas canções das ruínas do deserto. Um espírito sinistro e fragmentado está selado dentro da arma que ele usa, despertando em momentos de perigo. Uma vez que isso aconteça, ele só pode ser silenciado pelos gritos dos derrotados – seja ele quem a está empunhando, ou o seu inimigo”.



gando-a cuidados, protagonismos e sutilezas; enfim, o “não branco” é tratado como uma mera variação da branquitude, do ocidental exaltado. Como não segue os moldes requeridos, é exotificado, sexualizado, barbarizado e oprimido (ALMEIDA, 2019; FANON, 2008).

Quando oferecemos a parábola de Guilherme, quisemos mostrar a importância da relação, dentro da experiência dos videogames, entre jogador e avatar, um laço que não é unilateral: são os avatares, a representação de um usuário dentro do mundo virtual, ferramenta de agência para o ciberespaço, promovendo ao jogador a sensação de poder, de afinidade e de pertencimento (BANKS, 2015). Os 56 personagens jogáveis de *GI*, portanto, podem ser vistos como avatares, uma vez que o jogador pode assumir seus papéis, ler suas histórias e torná-los parte integral de sua aventura por Teyvat. E, se assim o são, o poder dado aos jogadores não brancos é profundamente limitado a dois personagens que carregam preconceitos latentes e a três personagens que só podem ser desfrutados em plenitude na quarta região do jogo, centenas de horas depois de iniciar a aventura inicial em *Genshin*.

## PASSO 2 – AGE OF EMPIRES II: IDENTIFICANDO ASPECTOS DA ORIENTALIZAÇÃO E DO EUROCENTRISMO

Este passo pode ocupar 1 aula inteira (1 módulo de 50 minutos).

Passemos agora para a análise de um clássico dos videogames e um game paradigmático para entusiastas do período medieval (JIMENEZ-ALCAZAR, 2009). Falamos de *Age of Empires II*, jogo de estratégia em tempo real produzido pela *Ensemble Studios* e lançado para *Microsoft Windows* e *Mac OS* em 30 de setembro de 1999. Embora seja um jogo já considerado datado, mantém-se bastante popular até os dias de hoje devido às diversas expansões, relançamentos e melhorias, e conta ainda com um público fiel, mesmo após o lançamento de duas sequências. Ademais, por ser um jogo que foi relançado inúmeras vezes e sofreu diversas atualizações, podemos perceber como as representações do medievo evoluíram durante a longa trajetória de desenvolvimento do game, desde sua versão original de 1999 até o último relançamento com *Age of Empires II: Definitive Edition*, de 2019.

Vale ressaltar que a franquia *Age of Empires* é declaradamente histórica, no sentido de que os desenvolvedores tentaram simular um período real e não fantasioso (KLINE, 2007), contando, inclusive, com cenários e campanhas inspirados

em acontecimentos reais, e já há uma vasta literatura demonstrando o potencial pedagógico do jogo (ARRUDA, 2009; VALENZUELA SÁNCHEZ, 2020; SHLIAKHOVCHUK; MUÑOZ GARCÍA, 2020; MUGUETA; ALL, 2015). Embora o jogo se passe no período medieval, contudo, é importante notarmos que essa temporalização é bastante flexível, pois temos cenários e campanhas que se passam no que podemos chamar de Antiguidade Tardia, em fins do Império Romano do Ocidente, assim como algumas já na Era Moderna, especialmente aquelas referentes aos povos americanos presentes no jogo, isto é, Incas, Maias e Astecas, o que pode servir para discutir com os alunos as razões e os limites da divisão tradicional do tempo.

De todo modo, ao contrário de *World of Warcraft* e *Genshin Impact*, o orientalismo presente em *AoE2* é mais sutil, por isso, pode passar despercebido pelo olhar desatento, o que não quer dizer que não esteja presente. Nesse sentido, Ian Bogost (2007) traz o conceito de Retórica Procedural, isto é, argumentos inseridos no próprio código em que o jogo foi produzido, e a franquia *Age of Empires* é um ótimo exemplo disto. Vejamos.

**Figura 10** – Tela inicial do jogo contendo a logomarca. Percebe-se a tentativa de representar outros povos que não apenas os europeus



Fonte: Os autores, 2022.

Quando dizemos que *Age of Empires* é um jogo de estratégia em tempo real, significa que se trata de um jogo no qual as decisões do jogador e do adversário, seja a IA (Inteligência Artificial) ou outro jogador, acontecem todas ao mesmo tempo, diferenciando-se de jogos por turno, em que cada participante faz sua jogada, sozinho, em um momento, enquanto o outro reage ao ocorrido em seu turno, tal qual um jogo de xadrez. Em *Age*, tudo acontece na tela ao mesmo tempo, o que traz maior dinamicidade e ação para as partidas (KLINE, 2007). Como acontece com a maioria dos jogos de estratégia, sejam por turnos, ou em tempo real, a franquia *Age of Empires* privilegia a guerra, sendo o combate o principal fator determinante para decidir qual jogador será vitorioso. Contudo, há formas pacíficas de vencer uma partida, através da construção de uma maravilha ou angariando relíquias nos monastérios, mas, mesmo assim, será necessário defender-se das agressões dos adversários que tentarão destruir seu avanço cultural.

Assim, para se avançar no jogo, é necessário, primeiro, desenvolver a economia da “civilização” que o jogador escolheu controlar, pois o jogo também simula seus rudimentos, com extração e manejo de recursos, comércio e uso de mão de obra através das unidades civis. A economia, contudo, é subordinada ao lado militar, pois serve basicamente para sustentar seu exército, custear melhorias e construir fortificações (KLINE, 2007). Até mesmo os monges têm uma função eminentemente militar, no caso, curar suas unidades e converter unidades inimigas para sua civilização. O lado religioso, ademais, é um ponto em que podemos perceber um claro eurocentrismo no desenvolvimento do jogo, pois embora ele conte com civilizações que professavam religiões diversas, toda a sua estrutura se relaciona com a realidade medieval europeia, como a proliferação e o culto às relíquias (VALENZUELA SÁNCHEZ, 2020).

Sobre isto, ao iniciar uma partida regular (chamada pelo jogo de “Escaramuça”) de *Age2*, o jogador deve primeiro escolher uma entre as várias opções de civilizações oferecidas pelo game. Entre elas, temos algumas do Extremo Oriente, como China, Mongólia e Japão, e do Oriente Médio, como os Sarracenos, Persas e Turcos, mas a maioria delas são provenientes da Europa. No jogo-base, lançado em 1999, entre as treze civilizações incluídas no game, seis eram europeias (ou sete, se incluirmos aí os Bizantinos), e não havia sequer uma civilização africana, embora duas (Etiópia e Mali) tenham sido adicionadas em versões mais recentes. Com as expansões e relançamentos, contudo, muitas outras civilizações foram sendo incluídas, e a Edição

Definitiva, de 2019, conta hoje com mais de quarenta opções<sup>7</sup>. Mesmo assim, apenas duas delas, como dito, são africanas, e três nativas do continente americano: os Astecas, Incas e Maias.

Observamos que, diferente dos casos de *WoW* de *Genshin Impact*, a questão da representatividade não se coloca diretamente entre o jogador e seu avatar; no caso de *Age*, esta relação se estabelece com sua nacionalidade ou geografia, tendo em vista a necessidade de se escolher uma civilização com a qual jogar, e é bem possível que um jogador inicialmente busque uma ao menos próxima da sua própria, ainda que meramente geográfica e não tanto cultural (MALKOWSKI; RUSSWORM, 2017). De todo modo, temos, aqui, uma primeira evolução perceptível na trajetória do jogo, em que o número de civilizações jogáveis quase quadruplicou, embora o continente europeu siga sendo o privilegiado nesse sentido, contando com dezenove das quarenta e duas civilizações.

Ainda relacionado a isso, algo semelhante ocorreu com os estilos arquitetônicos presentes no game. No jogo original, de 1999, havia, em suma, quatro estilos para as construções do jogo: Europeu Ocidental, no qual encaixavam-se os Bretões, os Francos e os Celtas; o Europeu Central, para as civilizações Gótica, Teutônica e Vikings; do Oriente Médio, usado para os Bizantinos, Persas, Sarracenos e Turcos; e, por fim, do Extremo Oriente, para os Japoneses, Chineses e Mongóis. Como podemos ver, civilizações tão díspares como os Bizantinos e os Persas foram “encaixados” num mesmo estilo arquitetônico. Sabemos que as limitações técnicas próprias dos videogames favorecem simplificações esquemáticas como essas, o que tende a, por sua vez, gerar estereótipos (ŠISLER, 2008). Talvez isso tenha sido um dos pontos de crítica do jogo original, pois, em sua versão definitiva, o número de estilos arquitetônicos saltou dos quatro originais para onze, englobando as novas civilizações, como as americanas e africanas, bem como “corrigindo” distorções. Os Bizantinos, por exemplo, deixaram de ser “encaixados” como Médio-orientais para entrar no novo rol de civilizações Mediterrâneas. De todo modo, a esquematização mencionada por Šisler (2008) prossegue, ainda que atenuada.

---

<sup>7</sup> Para uma lista completa com todas as civilizações disponíveis na versão definitiva e suas expansões, confira: [https://ageofempires.fandom.com/wiki/Civilizations\\_\(Age\\_of\\_Empires\\_II\)](https://ageofempires.fandom.com/wiki/Civilizations_(Age_of_Empires_II)). Acesso em: 15 out. 2022.

**Figura 11** – Estilo arquitetônico de Bizâncio no original (acima), designado como do Médio Oriente, e o estilo Mediterrâneo (abaixo), ao qual Bizâncio foi posteriormente incorporado<sup>8</sup>



Fonte: Age of Empires Wiki, c2023.

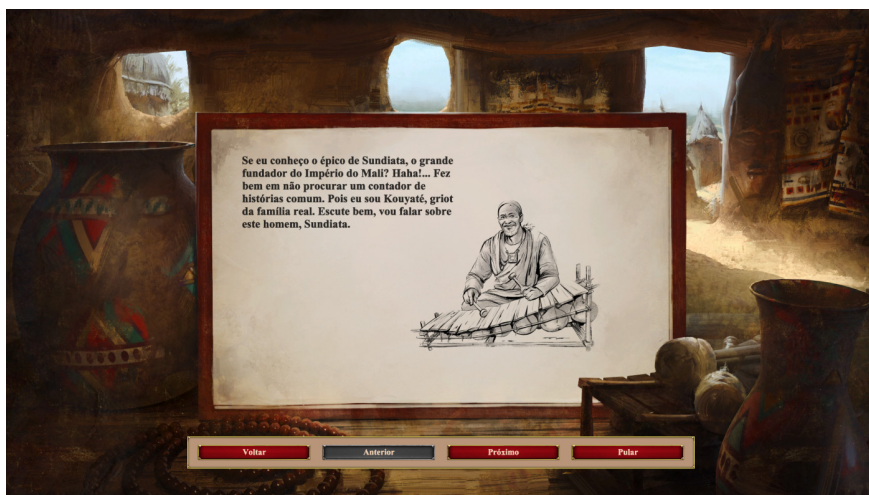
O ponto mais perceptível do eurocentrismo em *Age of Empires II*, no entanto, dá-se nas campanhas, as quais são modos de jogo que seguem um personagem histórico e sua trajetória, trazendo eventos e batalhas reais. Na versão original de 1999, havia cinco campanhas: a de William Wallace (Celtas), a qual se desenrola em meio à Guerra de Independência dos escoceses contra os ingleses e serve também de tutorial; a de Joana D’Arc (Franco), na qual o jogador se envolve nas batalhas da Guerra dos Cem Anos, também contra os ingleses; a de Saladino (Sarracenos), e sua tentativa de repelir os Cruzados no Oriente Médio;

<sup>8</sup> A construção maior, à esquerda, é um castelo. Bem no meio, temos o centro da cidade, e, logo abaixo e um pouco à direita, um templo, defronte de duas torres. Atrás do templo, temos um mercado.



a de Genghis Khan, em sua tentativa de conquistar a Eurásia; e, por fim, a de Frederico Barbarossa e sua ambiciosa expansão do Sacro Império Romano-Germânico. Como podemos ver, mesmo as campanhas em que o jogador não controla uma civilização Europeia (no caso, as campanhas de Saladino e de Genghis Khan), os enredos do jogo ainda envolvem o contato e embate entre esses líderes e povos com os europeus (VALENZUELA SÁNCHEZ, 2020), ou seja, é eurocentrada, como se toda história só se pudesse desenvolver em torno da Europa. Na campanha de Saladino, por exemplo, toda a narrativa é contada não na visão de um árabe, mas sim de um cristão prisioneiro do chefe muçulmano. Já com as expansões e as campanhas adicionadas posteriormente, no entanto, percebemos uma evolução na narrativa. Na campanha referente à fundação do Império Mali por Sundiata Keita, por exemplo, a narrativa é contada por um griot, animadores públicos conhecedores das tradições de seus povos; reconhece-se e divulga-se, assim, o importante papel que estes indivíduos desempenharam na memória e difusão da História Africana (BÂ, 2010).

**Figura 12** – Cena do início da campanha de Sundiata Keita, do Mali, em que mostra um *griot* da família real narrando a história do fundador do Império



**Fonte:** Os autores, 2022.

Convém, ainda, chamar atenção para o fato de que nem todas as campanhas seguem a História como a conhecemos. Em verdade, todas elas têm algumas imprecisões, muitas vezes necessárias para adaptar-se às mecânicas

do jogo, mas há algumas que são efetivamente contrafactuais. Falamos, aqui, principalmente da campanha de Montezuma, dos Astecas, adicionada na expansão *The Conquerors*, lançada em 2000. Neste caso, os desenvolvedores optaram por seguir uma versão alternativa da História sobre o contato entre os astecas e os espanhóis. Considerando que o jogador controla os astecas, a premissa é de que não seria interessante estar na posição dos perdedores, assim o jogo segue a História por boa parte da campanha, mas, nos níveis finais, toma liberdades para parecer possível que os astecas, isto é, o jogador, ao final, vençam os espanhóis (MUKHERJEE, 2017). Esta contrafactualidade nos permite entender que os videogames, mais preocupados em entreter do que ensinar História (mesmo quando explicitamente tentam se manter próximos dela), podem ignorar ou até subverter os fatos se desejarem tecer outras narrativas históricas – o que, naturalmente, faz parte de qualquer manifestação cultural e garante que ela possa ser criativa e inovadora.

**Figura 13** – Tela do início da campanha de Montezuma, pelos Astecas. Ao longo da história contada pelo jogo, os Astecas adquirem diversas tecnologias dos espanhóis, tais como a cavalaria e a pólvora, para assim poder fazer frente ao poderio bélico dos ibéricos



Fonte: Os autores, 2022.

Naturalmente, há muitas outras imprecisões nas próprias características das civilizações. Tomemos as Maravilhas, por exemplo, construções monumentais que cada civilização pode construir ao final do seu avanço cultural e

tecnológico. Ao terminar a construção, inicia-se uma contagem regressiva que dará a vitória ao jogador que a construiu, caso ela ainda esteja de pé ao final da contagem. Não é o nosso escopo entrar nos detalhes de cada Maravilha, pois elas são únicas e diferentes para cada uma das mais de quarenta civilizações, mas tomemos o exemplo da civilização espanhola, adicionada na mesma expansão (*The Conquerors*) que incluiu os Astecas, e cuja Maravilha é a Torre del Oro, localizada em Sevilha. Ocorre que esta construção não foi erigida pelos espanhóis, mas sim pelos Almôadas, quando de seu domínio na península Ibérica, por volta do século XIII (VALENZUELA SÁNCHEZ, 2020).

**Figura 14** – À esquerda, a Torre del Oro como consta no jogo, e à direita, a Torre atualmente, em Sevilla, Espanha



Fonte: Age of Empires Wiki, c2023; Wikipédia, 2012.

Ainda nesse sentido, podemos perceber como a experiência medieval europeia serviu de molde para todas as demais civilizações, através da divisão temporal incorporada no próprio jogo, a qual nos remete a todo um problema metodológico da História, que é sua divisão em “pedaços” (LE GOFF, 2015). O avanço tecnológico e cultural das civilizações é ditado por quatro eras, nas quais o jogador deve cumprir determinados requisitos e angariar recursos suficientes para progredir. São elas: primeiro, a Idade das Trevas, a qual re-



cai no estereótipo tradicional do medievo como um período negativo para a humanidade; daí avança-se para a Idade Feudal, sem entrar nas questões, até hoje muito debatidas, se seria possível estender o conceito de feudalismo para fora da Europa, ou mesmo para fora da França (BROWN, 1974); em seguida, temos a Idade dos Castelos, em que se abre a possibilidade, como se pode deduzir pelo nome, de se construir castelos, fortificações essenciais para a defesa e também ataque; enfim, como última etapa no avanço cultural teleológico imposto pelo jogo, temos a Idade Imperial, marcando o fim da Idade Média, o surgimento de armamentos de pólvora e a possibilidade de se construir uma Maravilha, a edificação final (KLINE, 2007).

Ressaltamos que essa “linha evolutiva” presente no jogo se apresenta igual para todas as civilizações, europeias ou não, o que enseja uma discussão importantíssima para os estudos sobre o medievo, isto é, a questão espinhosa de se estender (ou não) o período para todo o globo, para além das origens europeias da divisão tripartite do tempo. Ademais, é importante discutir com os estudantes sobre como o medievalismo, isto é, a reimaginação e reutilização do medievo na contemporaneidade, reforça os estereótipos de uma Idade Média europeia, branca, masculina e cristã. Cabe ao professor ressaltar que essa imagem perpetuada do Medievo não condiz com as evidências históricas, e sim com uma história reimaginada que seletivamente reinterpreta eventos e personagens conhecidos à serviço de modernas ideologias racistas, colonialistas e imperialistas (YOUNG; FINN, 2022). Ou seja: em *Age of Empires*, ainda que, hoje, diversas civilizações do globo estejam representadas, a história de cada uma delas permanece reduzida à lógica com a qual se explica a trajetória da Europa; os videogames costumam eurocentrar não apenas a estética visual e a narrativa histórica, mas a própria compreensão que temos do tempo e de suas transformações.

**Figura 15** – Parte da tela da “Árvore de Tecnologias” (esquema em que se ilustra os avanços possíveis para cada civilização) dos Incas, em que se pode ver a designação das “Idades”, embora os Incas jamais tenham passado por uma “Idade Feudal” ou “dos Castelos”, por exemplo



Fonte: Os autores, 2022.

Como podemos ver nesta breve análise, os potenciais de discussão sobre os orientalismos e eurocentrismo em *Age of Empires* são bastante diversos e um olhar atento pode encontrar ainda mais exemplos de violências simbólicas para com povos não brancos. Assim, *Age 2* estabelece uma retórica procedural (BOGOST, 2007) cujo conteúdo tácito é: toda a história da humanidade só pode existir, ser inteligível (e épica, digna de um game emocionante) se for centrada em elementos europeus, como o feudalismo. Além disto, é possível tecer considerações e debates sobre o papel das mulheres, posto que, com raras exceções, elas aparecem apenas como unidades civis (KLINE, 2017), ou como já dito, discutir as problemáticas referentes à divisão temporal (LE GOFF, 2015) e ao próprio conceito do que é “medieval”. O objetivo desta atividade é fomentar a discussão e o senso crítico dos estudantes, de modo a lhes dar meios para questionar os diversos tipos de violência e exclusão pelo qual os povos americanos, africanos e asiáticos sofrem até hoje, ainda que seja uma violência simbólica presente em artefatos culturais aparentemente inocentes.

## CONCLUSÕES

Através da análise de *Genshin Impact* e *Age of Empires II*, podemos observar que há diversas formas de perpetuação cultural de uma concepção eurocêntrica e racializada do mundo. De um lado, temos a questão da representatividade e a importância de se incluir, em um produto cultural interativo, como são os videogames, uma gama variada de personagens das mais diversas etnias, de modo a representar uma maior variedade de jogadores. Como afirma Silvio Almeida (2019), contudo, a representatividade é apenas um primeiro passo para mudarmos a sociedade racista em que vivemos, onde o racismo está imbuído em sua própria estrutura.

Nesse sentido, a estrutura racista e eurocêntrica também se reflete na mídia que consumimos, seja em livros, novelas, filmes, séries ou jogos eletrônicos. Sobre estes, o conceito de Retórica Procedural de Ian Bogost (2007) nos ajuda a compreender a existência de argumentos mais “velados” no código do jogo, como é o caso de *Age of Empires II*, em que as próprias mecânicas do game refletem a concepção de mundo eurocêntrica dos seus desenvolvedores. Por outro lado, na análise de *Genshin Impact*, ficou claro que, por vezes, esse argumento é quase deixado às claras, com a perpetuação de estereótipos em personagens não brancos, e a própria construção do universo do game, em que, novamente, temos a disseminação de preconceitos sobre determinados povos e nações.

Trazemos também uma discussão mais ampla sobre medievalismos, no sentido do uso que as mídias fazem desse passado construído e (re)imaginado. Portanto, vemos que, em muitos casos, o medievalismo nos videogames, assim como em outras mídias, reforça concepções eurocêntricas e racistas, calcadas numa percepção do medievo como sendo um período eminentemente branco, masculino, europeu e cristão (YOUNG; FINN, 2022). Dessa forma, nas discussões em sala, o professor, em conjunto com as contribuições dos alunos, deve pôr em xeque essa concepção, mostrando a pluralidade e diversidade existentes no período, bem como questionando as razões por trás da manutenção dessas ideias racistas e etnocêntricas que se perpetuam sobre o medievo.

A partir desta atividade, o professor deve ajudar os alunos a tecer uma crítica das mídias populares. Optamos por exemplificá-las com os videogames devido ao aumento de sua popularidade e à necessidade de que também os docentes se familiarizem com essa nova modalidade de se conhecer a História, cujo impacto na consciência histórica das novas gerações tende a aumentar (FOGU, 2009). No entanto, o objetivo aqui é fomentar o senso crítico dos estudantes para com qual-

quer outra modalidade narrativa, pois entendemos que os jogos eletrônicos ainda são uma mídia de difícil acesso material para o grande público, embora isso tenha sido atenuado com o advento de jogos para celular e jogos gratuitos. De todo modo, apontar, questionar e discutir as diversas formas de violência, simbólica ou não, a que os povos não brancos e não europeus sofrem cotidianamente são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que coaduna com os objetivos e as habilidades que se espera de um estudante em fins do ensino médio, tal como consta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Após as exposições e os debates em sala de aula – cujo esperado é levar 2 aulas (2 módulos de 50 minutos) –, é recomendado que o professor reserve uma terceira aula (de 50 minutos) para realizar a seguinte atividade prática, que consiste em um debate aberto. Dividindo a turma em grupos de cinco a oito estudantes (ou como o professor preferir, de acordo com o tamanho de sua turma), os grupos devem escolher uma mídia ambientada na Idade Média (filme, série, videogame, telenovela, livro, quadrinhos) na qual ele, munido das discussões feitas nas aulas anteriores, consiga identificar elementos orientalistas ou preconceituosos sobre os quais possa discorrer. O docente pode pedir que cada grupo leve para a sala de aula as representações escolhidas (em arquivos de imagem ou folhas impressas, feitas a partir de capturas de tela ou obtidas em pesquisas na internet), apresente-as aos colegas – descrevendo-as, analisando-as e interpretando-as – e as submeta a um debate aberto entre a turma. Esse debate pode levar cerca de 35 minutos<sup>9</sup>. Nos quinze minutos finais, o professor pode arrematar o debate, encaminhando as conclusões previstas.

Sugerimos, então, que o professor avalie os alunos a partir de suas participações orais no debate. Ele deve procurar perceber se os alunos conseguiram identificar os racismos presentes nas representações do jogo *Genshin Impact* (passo 1), bem como o orientalismo presente nas representações de *Age of Empires* (passo 2), que ensinam uma concepção eurocêntrica da história. A partir dessas constatações, espera-se que eles demonstrem as competências e habilidades previstas: a consciência das violências simbólicas que as representações visuais na cultura podem esconder e das circunstâncias nas quais as narrativas históricas são construídas e perpetuadas.

<sup>9</sup> Alternativamente, para abreviar o tempo consumido, o professor pode pedir que cada grupo nomeie um representante para apresentar as representações colhidas na mídia, cada um consumindo cerca de 5 minutos, deixando o debate coletivo para o final da aula.

## REFERÊNCIAS

- ALCÁZAR, J. F. Jimenez. Videogames and the Middle Ages. **Imago Temporis: Medium Aevum**, Lleida, Espanha, n. 3, p. 311-365, 2009. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ImagoTemporis/article/view/209015>. Acesso em: 1 abr. 2023
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARCHITECTURE SET (AGE OF EMPIRES II). **Age of Empires Wiki**, c2023. Disponível em: [https://ageofempires.fandom.com/es/wiki/Civilizaciones\\_de\\_Age\\_of\\_Empires\\_II#Espa%C3%B1oles](https://ageofempires.fandom.com/es/wiki/Civilizaciones_de_Age_of_Empires_II#Espa%C3%B1oles). Acesso em: 17 nov. 2022.
- ARRUDA, Eucídio. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAE-C-84YTDL>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: UNESCO, **História Geral da África I: Metodologia e Pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BANKS, Jaime. Object, Me, Symbiote, Other: A social typology of player-avatar relationships. **First Monday**, Bridgman, Estados Unidos, v. 20, n. 2, n. p, 2015.. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/5433/4208/>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BASS, Terry. Genshin Impact: Real World Locations that Inspired Mondstadt and Liyue. **The AXO**, 2020. Disponível em: <https://theaxo.com/2020/genshin-impact-real-world-locations/>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BOGOST, Ian. **Persuasive games: the expressive power of videogames**. Cambridge: MIT Press, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- BROWN, Elizabeth A. R. The Tyranny of a Construct: Feudalism and Historians of Medieval Europe. **The American Historical Review**, Chicago, Estados Unidos, v. 79, n. 4, p. 1063-1088, 1974. Disponível em: <https://alatinocolonia2013.files.wordpress.com/2013/04/brown-tyranny-of-a-construct.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BROWN, Harry J. **Videogames and education**. Nova York: M. E. Sharpe, Inc., 2008.
- BUCCAZIO, Vinicius. Roteiro completo: Baviera, Alemanha. **Álbum de viagens**, 2011. Disponível em: <https://www.albumdeviagens.com/2011/09/roteiro-completo-baviera-alemanha.html>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- CHAPMAN, Adam. **Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice**. Nova York: Routledge, 2016.
- CIVILIZACIONES DE AGE OF EMPIRES II. **Age of Empires Wiki**, c2023. Disponível em: [https://ageofempires.fandom.com/es/wiki/Civilizaciones\\_de\\_Age\\_of\\_Empires\\_II#Espa%C3%B1oles](https://ageofempires.fandom.com/es/wiki/Civilizaciones_de_Age_of_Empires_II#Espa%C3%B1oles). Acesso em: 17 nov. 2022.

D'ARCENS, Louise. **The Cambridge Companion to Medievalism**. New York: Cambridge University Press, 2016.

DIETRICH, David R. Avatars of Whiteness: Racial Expression in Video Game Characters. **Sociological Inquiry**, Los Angeles, Estados Unidos, v. 83, n. 1, p. 82-105, jan. 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soin.12001>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ELLIOTT, Andrew B. R. **Medievalism, Politics and Mass Media**: Appropriating the Middle Ages in the Twenty-first Century. Cambridge: D. S. Brewer, 2017.

ELLIOTT, Andrew B. R. Internet medievalism and the White Middle Ages. **History Compass**, [S.], v. 16, jan. 2018. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hic3.12441>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ERDUR, Nilüfer. Gender in Genshin Impact: A Corpus-Assisted Discourse Analysis. **Language Education and Technology** (LET Journal), Bursa, Turquia, v. 2, n. 1, p. 74-93, 2022. Disponível em: <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/32>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERGUSON, Dexter. **The Role of Physical Geographic Features in Video Games**. 2022. Tesis (Master of Science in Geographic Information Science & Technology) — Jacksonville State University, Jacksonville, 2022. Disponível em: [https://digitalcommons.jsu.edu/etds\\_theses/40/](https://digitalcommons.jsu.edu/etds_theses/40/). Acesso em: 17 nov. 2022.

FOGU, Claudio. Digitalizing Historical Consciousness. **History and Theory**, Middletown, Estados Unidos, n. 47, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2303.2009.00500.x>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FU, Courtney; GAO, Serena. Genshin Impact and the Proliferation of Culture: a study of Liyue's fashion. **Asian Outlook**, Binghamton, Estados Unidos, v. 40, n. 1, 2021. Disponível em: [https://issuu.com/asianoutlook/docs/spring\\_21\\_mag\\_final\\_final\\_/1](https://issuu.com/asianoutlook/docs/spring_21_mag_final_final_/1). Acesso em: 12 maio 2023.

FÜRSICH, Elfriede. Media and the representation of Others. **International Social Science Journal**, [S.], v. 61, n. 199, p. 113-130, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2451.2010.01751.x>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GENSHIN IMPACT. Genshin Impact Photos at the Famous Huanglong National Park. **Hoyoverse**, c2023. Disponível em: <https://genshin.hoyoverse.com/en/news/detail/103740>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GUNTER, Joel. China has created a dystopian hellscape in Xinjiang, Amnesty report says. **BBC News**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-china-57386625>. Acesso em: 17 nov. 2022.

HUSHEGYI, Ádám. **Of Damsels, Knights, and Identity Politics**: Social Norms and Boundaries in Central and Eastern Europe's Role-Playing Video Games. Budapeste: Central European University, 2019.

KAUFMAN, Amy S.; STURTEVANT, Paul B. **The Devil's Historians**: How Modern Extremists Abuse the Medieval Past. Toronto: University of Toronto Press, 2020.

KLINE, Daniel T. Virtually Medieval: The Age of Kings Interprets the Middle Ages. *In*: MARSHALL, David W (ed.). **Mass Market Medieval**: Essays on the Middle Ages in Popular Culture. Jefferson: McFarland & Company Inc. Publishers, 2007.

- LE GOFF, Jacques. **A História Deve Ser Dividida em Pedacos?** São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MALKOWSKI, Jennifer; RUSSWORM, Treaandrea M. (eds.). **Gaming Representation: Race, Gender, and Sexuality in Video Games.** Bloomington: Indiana University Press, 2017.
- MUGUETA, Íñigo *et al.* Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. **Revista Didáctica, Innovación y Multimedia**, [S.l.], n. 32, 2015. Disponível em: <https://historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/attachments/19.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- MUKHERJEE, Souvik. **VideoGames and Postcolonialism: Empire Plays Back.** London: Palgrave Macmillan, 2017.
- PESQUISA GAME BRASIL. **Pesquisa Game Brasil**, c2023. Página inicial. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/>. Acesso em: 1 out. 2022.
- RITTER, Christopher Jonas. **Why The Humans Are White: Fantasy, Modernity, and the Rhetorics of the Racism in World of Warcraft.** Washington: Washington State University, 2010.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SHLIAKHOVCHUK, Elena; MUÑOZ GARCÍA, Adolfo. Intercultural perspective on impact of video games on players: Insights from a systematic review of recent literature. **Educational Sciences: Theory and Practice**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 40-58, 2020.. Disponível em: <https://files.eric.gov/fulltext/EJ1241464.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval.** São Paulo: Contexto, 2019.
- ŠISLER, Vít. Digital Arabs: Representation in video games. **European Journal of Cultural Studies**, [S.l.], v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367549407088333>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- ŠVELCH, Jaroslav. **Encoding monsters: “Ontology of the enemy” and containment of the unknown in role-playing games.** Copenhagen: The Philosophy of Computer Games Conference, 2018.
- TORRE DEL ORO. **Wikipedia**, c2023. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Torre\\_del\\_Oro#](https://en.wikipedia.org/wiki/Torre_del_Oro#). Acesso em: 17 nov. 2022.
- VALENZUELA SÁNCHEZ, Fermín. Historias de Age of Empires II (1999-2016): un modo de dar a conocer la Edad Media. **Metakinema: Revista de cine e historia**, Granada, Espanha, n. 24, 2020. Disponível em: [http://www.metakinema.es/metakineman24s5a1\\_Age\\_Empires\\_MiddleAges\\_Fermin\\_Valenzuela.html](http://www.metakinema.es/metakineman24s5a1_Age_Empires_MiddleAges_Fermin_Valenzuela.html). Acesso em: 17 nov. 2022.
- YOUNG, Helen; FINN, Kavita Mudan. **Global Medievalism: An Introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. **Rules of Play: Game Design Fundamentals.** Cambridge: MIT Press, 2003.





## MORGANA, A FADA: A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA MEDIEVAL



Evellyn Ricardo da Silva

### INTRODUÇÃO

**A**tualmente, o saber histórico tem sido repensado e discutido através das perspectivas culturais, capazes de valorizar o ser humano e, consequentemente, suas atividades. Seguindo esse viés, a literatura se constituiu enquanto uma ferramenta capaz de refletir as relações socioculturais de uma comunidade, em concordância com determinada conjuntura temporal e espacial. Nesse sentido, este capítulo foi desenvolvido a partir das análises socioculturais impelidas à literatura, em específico, às representações femininas na cultura literária medieval. Esse esforço objetivou colaborar com os debates acerca dos estudos culturais principalmente a relação entre história e literatura.

Além disso, a historiografia também se consolidou a partir de relações de poder, perpetuando discursos hegemônicos e tradicionais, responsáveis por silenciar a participação do gênero feminino nos processos sociais ao longo de séculos. No entanto, segundo Michelle Perrot (2005), é a partir dos anos setenta, com a busca por novos objetos e métodos, que as mulheres surgem como uma nova categoria de análise. No que tange às obras literárias e sua escrita, em concordância com as discussões propostas por Judith Butler (2015), as mulheres não podiam narrar a si mesmas, pois essa responsabilidade estaria ligada às suas participações no meio social e, consequentemente, aos moldes impostos aos gêneros. Nesse sentido, a exclusão, ou participação regrada desses sujeitos, limitou as possibilidades de uma escrita feminina, relegando grande parte de suas representações nesse campo aos homens.



Neste capítulo, analisamos a obra *Le Mort D'Arthur* (1485), de autoria do inglês Thomas Malory (1405-1471). Seu enredo é composto por um compilado de contos, organizados e traduzidos para a língua inglesa, que narram as aventuras do Rei Arthur e seus cavaleiros. Diante disso, propomos o seguinte problema: a representação do gênero feminino na literatura medieval pode ter sido construída como um mecanismo capaz de reforçar comportamentos desejados pelos homens?

## OBJETIVOS

Em vista do questionamento estabelecido, o objetivo geral desta atividade é compreender a literatura como um mecanismo essencial para o entendimento das relações sociais, econômicas e culturais em determinados tempos e espaços. Portanto, com o auxílio da obra supramencionada, planejamos contemplar os seguintes objetivos específicos: a) explicitar as relações de poder que permeiam o âmbito literário; b) analisar, através da personagem Morgana, a Fada, a representação do feminino na literatura medieval.

Tal proposta se situa na interdisciplinaridade da História com a área de Língua Portuguesa, podendo ser enquadrada nas seguintes competências, previstas, na área de Línguas, para o 5º Ano do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

**Quadro 1** - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 96-97, p. 414-415)		
Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas
Registros da História: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas

Fonte: Os autores, 2022.

## PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** 2 horas e 30 minutos, ou seja, três módulos-aula de 50 minutos.

**Local e recursos necessários:** equipamentos de projeção (computador e projetor), internet, impressão dos excertos do documento trabalhado. Os recursos podem ser adaptados a depender da estrutura escolar.

**Organização dos alunos:** inicialmente, o professor pode organizar a sala em formato circular, iniciando a discussão, amparado nos roteiros disponibilizados. No segundo momento, a aferição da aprendizagem, os alunos deverão ser divididos em grupos. Sugerimos entre três a cinco estudantes, conforme o quantitativo da turma.

### PASSO 1 – PROBLEMATIZANDO A ESCRITA E A NARRATIVA HISTÓRICA

Este passo planeja abordar o objetivo A, ou seja, explicitar as relações de poder que permeiam o âmbito literário. Essa contextualização inicial deve levar 25 minutos.

Em um primeiro momento, levante questionamentos a serem respondidos pelos alunos, almejando seus conhecimentos prévios, por exemplo: vocês conhecem alguma obra medieval? Alguma que seja escrita por mulheres? Quais são seus personagens literários favoritos? Posteriormente, após ouvir os estudantes, inicie a abordagem sobre a construção dos personagens femininos na literatura medieval ocidental e suas possíveis relações com a dominação simbólica masculina, considerando que a escrita foi uma atividade, majoritariamente, atribuída aos homens. Tratem os tais problemáticas a seguir.

De acordo com Pierre Bourdieu (1999, p. 18), a ordem social é fundamental para a propagação da dominação masculina, principalmente através da divisão social do trabalho, conferindo atividades e espaços a determinado gênero, objetivando a submissão de uns e superioridade de outros; por exemplo, a casa, reservada às mulheres, e os ambientes acadêmicos, aos homens. Nesse sentido, a ausência do feminino nesses espaços, considerados intelectuais, ao longo da História, é comumente atribuída à lenta inserção desses agentes no processo de letramento e educação, que perdurou até meados do século XX. No entanto, também consideramos a ausência do protagonismo feminino um problema metodológico, perpetuado por uma historiografia tradicional e deficiente, construída sob a égide de ideologias patriarcais e excludentes.

Segundo Virginia Woolf (2013), a representação da mulher na literatura foi, durante séculos, estruturada a partir dos olhares masculinos, que as utilizaram de acordo com propósitos e convenções culturais e sociais pré-estabelecidas. “Por isso, talvez, a natureza peculiar das mulheres na ficção, os extremos impressionantes de beleza e horror, a alternância entre bondade celestial e depravação demoníaca – porque assim as enxergaria um amante, conforme seu amor aumentasse ou diminuísse, é próspero ou infeliz” (WOOLF, 2013, p. 109). Ou seja, a configuração e o arquétipo das personagens femininas na literatura seguem padrões claros, duais, responsáveis por agrandar ou afastar a figura masculina; a fêmea recatada, capaz de seguir as regras postuladas por homens, e aquelas que subvertem os papéis, desobedecendo à ordem natural.

A construção de uma literatura está relacionada diretamente com a construção sociocultural do autor, porque toda expressão humana, seja ela oral ou escrita, carrega simbolismos, códigos e comportamentos que servem a propósitos distintos, em concordância com determinada conjuntura temporal, política e social. Conforme Márcia Medeiros (2008), entre os períodos finais da Idade Média e os primeiros momentos da Idade Moderna, grande parte dos escritos estavam destinados a indivíduos com um determinado status social e, de fato, esse status não estava apenas relacionado ao poder econômico dos sujeitos, mas também ao seu gênero e, conseqüentemente, ao comportamento permitido nos âmbitos públicos e privados. Em relação às mulheres, elas deveriam ser recatadas e silenciosas, suas capacidades de escrita ou fala eram reprimidas, a expressão feminina só poderia ser aceita nos espaços privados e íntimos:

É uma escrita privada, e mesmo íntima, ligada à família, praticada à noite, no silêncio do quarto, para responder às cartas recebidas, manter um diário e, mais excepcionalmente, contar sua vida. Correspondência, diário íntimo, autobiografia não são gêneros especificamente femininos, mas se tornam mais adequados às mulheres justamente por seu caráter privado. De maneira desigual. (PERROT, 2008, p. 28).

## **PASSO 2 – DE FADA A BRUXA: AS TRANSFORMAÇÕES LITERÁRIAS DA PERSONAGEM MORGANA**

Este passo está relacionado ao objetivo B, que analisará, através da personagem Morgana, a representação do feminino na literatura medieval. Trata-se de um estudo de caso, isto é, da análise e interpretação de uma figura

específica da literatura medieval: Morgana, inicialmente retratada como uma fada (uma entidade benigna), mas depois convertida, pelos autores cristãos, em uma bruxa (uma entidade maligna).

A caracterização de Morgana é mutável, entre os períodos convencionados como baixa Idade Média e início da Idade moderna, os literatos britânicos a transfiguraram de uma fada amada para uma bruxa odiada. É importante perceber que o prefácio da obra *Le Mort D'Arthur*, escrito pelo comerciante William Caxton (1422-1492), adverte a relação entre os escritos e a doutrina cristã propagada no período, apresentando o livro como um manual, responsável por demonstrar os comportamentos dispensáveis ou necessários para alcançar o caminho do céu<sup>1</sup>. Nos primeiros capítulos da narrativa, Morgana é apresentada como a irmã do Rei Arthur, enviada ainda jovem para um convento. À personagem atribui-se a alcunha de “uma das damas mais formosas do reino” (MALORY, 2017, p. 105), mas esse tratamento muda rapidamente, pois a mulher se apresenta gananciosa, repugnante, invejosa e mentirosa, capaz de usar os personagens masculinos em nome do amor para alcançar seu desejo, tornar-se rainha, mesmo que incluía planejar a morte do seu próprio irmão:

A Fada Morgana, esposa do Rei Uriens, a fez chegar ontem às minhas mãos através de um anão, com o intuito de que eu matasse o Rei Arthur, seu irmão, o homem que ela mais odeia no mundo porque tem mais honra e bravura do que qualquer outro do mesmo sangue. Ela também me ama muito, como amante, e este amor é recíproco. Assim, se pudesse provocar a morte de Arthur com suas artes, logo trataria de matar seu esposo, o Rei Uriens, e faria de mim o rei desta terra e ela seria minha rainha. (MALORY, 2017, p. 170).

Ah, Sir Accolon, disse o monarca, tereis minha clemência, porque bem vejo, por vossas palavras, que não me haveis reconhecido. Mas percebo, por essas mesmas palavras, que estavas de acordo com minha morte e, por isto, sois um traidor. Sei, porém, que sois menos culpado do que minha irmã, a Fada Morgana, já que ela, com suas falsas artes, fez com que concordásseis com ela e consentísseis em seus falsos prazeres. No entanto, se eu viver, hei de me vingar dela, de tal forma que toda a Cristandade falará a esse respeito. (MALORY, 2017, p. 170).

---

<sup>1</sup> Caxton evidencia as relações entre literatura e doutrina cristã. No que tange às discussões de gênero apresentadas, em contraste com a obra, evidenciamos que “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos das mulheres, por exemplo, na tradição cristã ocidental - mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção” (SCOTT, 1995, p. 86).

Nesses trechos, o Rei Arthur absolve o traidor, que, junto à sua irmã, pretendia matá-lo e tomar seu reino. Essa atitude denota as virtudes atribuídas pelo autor ao personagem: clemência e benevolência. Porém, existe uma cultura coercitiva responsável por perpetuar os processos de culpabilização da figura feminina enquanto premia o masculino, mesmo em circunstâncias similares. Ao perdoar o homem, mesmo que Sir Accolon tenha assumido sua responsabilidade para a consumação do ato de matar o monarca com suas próprias mãos, a culpa da façanha é automática e unicamente transferida à mulher, pois ela o teria seduzido e obrigado a cometer traição. Além disso, apesar das atitudes indesejáveis, como a busca por vingança, Arthur não é percebido como um vilão, mas continua a ser considerado “o mais célebre rei cristão, o primeiro e o principal dos três melhores cristãos valorosos” (MALORY, 2017, p. 9).

## CONCLUSÕES

A partir da problematização realizada no passo 1 e do estudo de caso analisado no passo 2, podemos perceber que a literatura se constituiu, durante séculos, como um mecanismo capaz de expressar e representar os costumes e formas de sentir, principalmente das camadas hegemônicas. Nesse sentido, também foi um importante meio de propagação das relações de poder construídas na sociedade medieval, visto que “não se trata de outra coisa senão do campo completo da experiência humana, desde o mais coletivamente social até o mais intimamente pessoal” (PATLAGEAN, 2005 apud LE GOFF, 2013, p. 7). Por isso, ressaltamos a importância dessas obras para os estudos histórico-culturais.

Notamos que, em relação aos personagens femininos, essa cultura literária medieval, em sua maioria difundida por homens, ditava seus comportamentos a partir de pontos opostos. Desse modo, os escritores buscavam, em suas obras, relatar quais atitudes seriam desejadas e bem-vistas naquele tempo e espaço social, criando personagens que moldaram a percepção do feminino, atribuindo a eles características modelos e/ou passíveis de nojo: a mulher bela, com bons modos, submissa aos desejos masculinos, e a mulher invejosa, rebelde, cujo comportamento é inadmissível.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Para aferir o aprendizado da turma, sugerimos a seguinte atividade. Ao fim da aula, o professor deve separar um momento para informar os passos necessários para a produção da atividade requerida no processo de aferição de aprendizagem. Os estudantes, organizados em grupos, devem pesquisar outras representações da Morgana, personagem estudada em sala, nos objetos culturais que lhes forem mais familiares – desde mídias digitais, como videogames, filmes e séries, até livros, quadrinhos ou desenhos animados (geralmente televisionados) etc. –, escolhendo uma obra para contrastar com o arquétipo impelido às personagens femininas durante a Idade Média. É importante que eles decidam os objetos de estudo e repassem para o professor, que deve estar atento a possíveis repetições.

Desse modo, após a conclusão das pesquisas, os grupos precisam comparar a mídia escolhida com o documento *Le Mort d'Arthur*, apresentado no passo 2, destacando suas diferenças e similaridades. Posteriormente, o resultado dessa pesquisa será organizado e apresentado pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LE GOFF, Jacques. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MALORY, Thomas. **Le Morte d'Arthur: King Arthur & the Knights of the Round Table**. New York: Race Point Publishing, 2017.
- MEDEIROS, Márcia Maria de. **A história cultural e a história da literatura medieval: algumas referências à “escritura” do oral e à “oralidade” do escrito**. São Paulo: Fronteiras, 2008.
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 26 set. 2022.
- WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.



# UM MEDIEVO CONECTADO: A VIAGEM DE RABBAN BAR SÂUMÃ À “TERRA DOS ROMANOS”

Janyne Barreto Figueiredo  
José Ivson Marques Ferreira de Lima

## INTRODUÇÃO

Formas de cristianismo asiático são frequentemente deixadas de lado, como o nestorianismo, por exemplo, em detrimento de concepções europeias dessa religiosidade no medievo. O nestorianismo foi um ramo do cristianismo que acreditava que as naturezas humana e divina de Cristo eram separadas, e, após ser declarado como heresia em 431 EC, foi desaparecendo do Império Romano, embora fossem expressivas no Oriente (RANK, 2014).

Ao investigar o medievo asiático, nota-se que os líderes da Igreja Nestoriana exerciam um poder em seu território maior do que o Papa. Durante o século XIII, quando Kubhlai Khan (1215-1294) estabeleceu a Dinastia Yuan, o nestorianismo já tinha vários adeptos entre os mongóis, inclusive, esposas e assessores do próprio Genghis Khan (1162-1227). Ao passo que havia tensões entre os cristãos e os islâmicos residentes do Oriente Médio sob domínio mongol, os cristãos europeus também possuíam interesse em propagar o cristianismo nesse território. E é nesse cenário que os relatos de viagem de Bar Sâumã se inserem (RANK, 2014).

Rabban Bar Sâumã foi um monge cristão nestoriano que nasceu no Norte da China, na cidade de Dadu (atual Pequim), e viveu entre 1225 e 1294. Atuou como embaixador mongol, estabelecendo alianças diplomáticas em nome do Arghon Khan, líder mongol cristão do Ilkhanato da Pérsia. Também

se dedicou a conhecer os lugares sagrados cristãos e as figuras importantes da Cristandade, como os reis ocidentais e o Papa.

Sua vida e suas viagens ao mundo cristão estão narradas no documento intitulado *A História de Rabban Sâumâ e Mâr Yahbh-Allâhâ*, escrito anonimamente por volta de 1319 e traduzido e adaptado ao inglês por E. A. Wallis Budge. O documento narra os acontecimentos vividos pelos dois nestorianos e dos lugares que Bar Sâumâ visitou. A fonte apresenta diversos elementos que ponderam as dinâmicas do poder mongol no século XIII e a influência que eles tinham em um contexto global.

O documento relata sobre duas peregrinações que o Bar Sâumâ empreendeu durante o século XIII: a primeira, uma viagem a Jerusalém, que foi interrompida no Ilkhanato da Pérsia, quando o Patriarca da Igreja Nestoriana alegou que aquela não era uma boa época para visitar Jerusalém; e a segunda, uma jornada pelos reinos cristãos do Ocidente, em busca de fortalecer os laços com a Igreja Romana em nome do Khan.

Tais viagens só foram possíveis graças ao apoio e investimento de khans mongóis, como Kublai, da China, e Arghon, do Ilkhanato da Pérsia. Assim, o contexto era de *pax mongólica*, resultado da expansão e estabilidade do poderio mongol, que permitiu a construção dos pontos de intercâmbio, por onde circulavam produtos, pessoas e ciências através das rotas comerciais. Portanto, alinhados com a fé nestoriana e munidos das credenciais de Kublai Khan, os homens do clero viajaram rumo ao Ocidente em peregrinação. Receberam tal desígnio do Khan, provavelmente, por serem monges políglotas que compartilhavam da mesma religiosidade dos monarcas europeus.

A peregrinação de Sâumâ ao Ocidente cristão tem início após o falecimento do antigo Patriarca da Igreja Nestoriana, Mâr Denha, no ano de 1281. Após isso, o discípulo de Sâumâ, Mâr Mârkus (agora chamado Yahbh-Allâhâ III), é eleito como o novo patriarca, e Sâumâ é eleito embaixador; partindo, então, numa missão diplomática à “terra dos romanos” em busca de apoio ao ilkhanato, que estavam lutando contra os mamelucos egípcios. Sâumâ também aproveitou as suas viagens para conhecer as grandes construções e relíquias da Cristandade latina.

Inicialmente, os sacerdotes nestorianos Rabban Bar Sâumâ e seu discípulo, Mâr Mârkus, partiram em peregrinação religiosa e missão diplomática da capital mongol até Jerusalém, mas logo foram direcionados à Europa. Entre seus muitos feitos diplomáticos, Bar Sâumâ passou por Constantinopla, entregou cartas e trocou presentes com o rei Filipe IV da França e com o rei Eduardo I da In-



glaterra. Congregou com acadêmicos, políticos e membros do clero para propagar a *pax mongólica*. Em Roma, participou de uma missa em conjunto com o papa Nicolau IV; e surpreendeu-se com o quase monopólio religioso do cristianismo na Europa em contraposição à liberdade religiosa do Império Mongol (WEATHERFORD, 2010).

Tendo em vista o caráter global das conexões feitas a partir das viagens Bar Sâumâ e Mâr Markus, tendemos a adotar a metodologia da História Conectada para analisar o documento em questão. Tal metodologia debruça-se nas interseções históricas em longa duração e longa-distância, desviando-se de abordagens tradicionais que privilegiam a Europa Ocidental. Tendo como norte esse referencial, a aula pretende esmiuçar a circulação e comunicação de pessoas e ideias no espaço euroasiático, procurando analisar como as conexões na Idade Média foram experimentadas pelos que viviam nessa temporalidade (BOVO; BAYARD, 2020).

A partir da História Conectada, investigaremos a *comunicação e circulação* de pessoas, ideias, saberes e religiosidades no espaço euroasiático. Logo, o intuito é de explorar espacialidades que, em muitos casos, são escamoteadas pelo ensino básico. Espera-se revelar uma gama de identidades fluidas e complexas, com características compartilhadas que atravessam barreiras geográficas e temporais. Assim, pretendemos nos desviar de uma concepção de um medievo engessado e eurocêntrico, apontando para problemáticas que atravessam fronteiras e que conectam diferentes lugares do globo (SILVA, 2020).

## OBJETIVOS

O objetivo geral deste capítulo é desconstruir a ideia de Idade Média estática e sem circulações, conexões e comunicações na espacialidade euroasiática, tendo como base o relato da viagem de Rabban Bar Sâumâ. Como objetivos específicos, elencamos: 1) analisar o relato da viagem de Rabban Bar Sâumâ, presente no documento *A História de Rabban Sâumâ e Mâr Yabhb-Allâhâ*, para perceber de que forma Oriente e Ocidente se conectam no medievo; 2) propor uma reflexão acerca da circulação de pessoas e ideias em diferentes espaços geográficos, utilizando a religiosidade como fio condutor; 3) problematizar a percepção do Medievo enquanto um passado estático, onde as sociedades euroasiáticas não possuíam contatos entre si.

Recomendamos que este capítulo seja trabalhado em turmas do Ensino Médio, para o qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades.

## Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 571-573)		
Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
	<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:</b> Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
	<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2:</b> Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Fonte: Os autores, 2022.

### PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

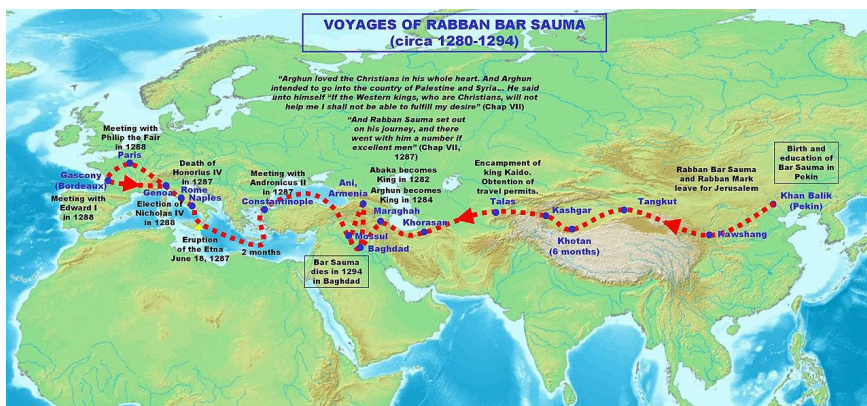
**Duração:** 1 hora e 40 minutos (ou seja, 2 módulos-aula).

**Local e recursos necessários:** A aula poderá ser ministrada na sala de aula, caso disponha de recursos para apresentação de slide, ou na sala de vídeo. Serão necessários os seguintes itens: computador, datashow, quadro branco e folhas impressas, para metade da sala, contendo o texto I e II e as perguntas norteadoras, a outra metade contendo os textos I e III e as perguntas norteadoras. Um dos documentos que serão trabalhados, como recurso didático, é o mapa da viagem de Bar Säumâ.

**Organização dos alunos:** As carteiras deverão ser posicionadas em fileiras com o intuito de facilitar a visualização dos slides. No passo 2, a sala deverá ser arrumada para a realização da tarefa, que é em grupo. Assim, os componentes de cada grupo deverão aproximar suas carteiras uns dos outros.

## PASSO 1 – AULA: BAR SÂUMÂ E AS CONEXÕES ENTRE ORIENTE E OCIDENTE NO MEDIEVO (50 MIN)

**Figura 1** – Mapa das viagens de Rabban Bar Sâumâ



Fonte: Wikipedia, c2023.

Inicialmente, é relevante apresentar o medievo como um espaço multicultural, multiétnico, multirreligioso e de conexões que permeiam o espaço euroasiático. A finalidade é desconstruir percepções de um medievo de hegemonia europeia e de pouca circulação de pessoas, em que reinos medievais se apresentam como estáticos e isolados. Para tanto, a História Conectada se faz de ampla importância, já que tal método se debruça justamente na circulação de pessoas e suas relações de trocas.

Nesse passo, é fundamental apresentar aos estudantes o documento, um relato de viagens, o personagem histórico Rabban Bar Sâumâ, destacando, em sua trajetória de vida, as conexões e os encontros que a permearam. A fim de ilustrar a trajetória do personagem, cabe expor o mapa da página 83, da viagem de Bar Sâumâ, como recurso didático.

No intuito de estimular a turma, sugere-se que o ministrante faça, antes da aula, perguntas para incentivar a participação dos estudantes e avaliar compre-

ensões pré-estabelecidas acerca da temporalidade trabalhada. Esta etapa pode ser gamificada, isto é, feita em forma de game – um jogo de perguntas e respostas, por exemplo – para melhor envolver os estudantes. Durante o jogo, o professor poderá averiguar se todos estão compreendendo o assunto e sanar as dúvidas necessárias. Algumas sugestões de questionamentos são: de que forma vocês imaginam que as sociedades medievais interagiam? De quais continentes eram possíveis os contatos? Quais semelhanças e diferenças vocês acham existirem entre Ásia e Europa durante a Idade Média?

Para compreender Bar Sâumâ, é necessário analisar as condições que tornaram possíveis a sua viagem pelos reinos medievais. Portanto, é fundamental considerar os khanatos mongóis e, sobretudo, a *pax mongolica*, resultado da expansão e estabilidade do poder mongol, que incentivaram trocas com as mais variadas regiões.

Após isso, a aula deve seguir explorando a relação de Bar Sâumâ com o cristianismo nestoriano. Afinal, foi a partir da fé que Sâumâ decidiu se aventurar em terras distantes, e mesmo que as viagens tivessem um caráter político, de estabelecer alianças com os reis ocidentais em nome do Khan, ele buscou conhecer os locais considerados sagrados e relíquias do cristianismo.

## PASSO 2 – REVISÃO E EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE (50 MINUTOS)

Nesse passo, o professor deve fazer uma revisão de aproximadamente cinco minutos dos locais visitados por Bar Sâumâ, salientando a longa espacialidade de circulação do personagem. Após a revisão, foca-se no percurso nas localidades europeias visitadas pelo monge nestoriano a serviço do Império Mongol. Assim como é fundamental fazer um pequeno preâmbulo de cerca de cinco minutos sobre a trajetória de vida de Eduardo I, no intuito de explicitar quais os interesses políticos relacionados com a receptividade do rei para com o embaixador mongol, isto é, como seus anseios na conquista da Terra Santa estavam alinhados com o Império Mongol.

Entre as inúmeras comunicações e circularizações presentes nos relatos de viagens de Bar Sâumâ, iremos utilizar seu contato com o Rei Eduardo I da Inglaterra, no decorrer da sua exploração à Europa Medieval, a fim de exemplificar para a turma como se dava o desenrolar desses encontros, e, em atividade pedagógica, solicitaremos que os estudantes relacionem o encontro do Bar Sâumâ e Eduardo I com outros dois textos.

Nesse contexto, Bar Sâumâ visitou a França como emissário do Rei Arghon e encontrou-se com a corte de Eduardo I, em Bordeaux, tratando de dialogar com o monarca acerca da questão de Jerusalém. Eduardo I o recebeu na corte de bom grado, demonstrando contentamento e surpresa com a fé de Bar Sâumâ, chegando, inclusive, a receber a eucaristia das mãos do viajante. Além de tratar de questões diplomáticas, Bar Sâumâ também aproveitou para visitar templos religiosos.

Eduardo I demonstrava interesse nas Cruzadas desde antes de tornar-se rei, mas não obteve um bom desempenho durante a nona. No entanto, mesmo quando rei, ainda estava determinado a realizar uma Cruzada; seu interesse é expresso em sua comunicação epistolar com outros líderes ocidentais e orientais. Eduardo esteve disposto a estabelecer uma relação com o Império Mongol, considerando a aliança com o povo mongol como uma forma de salvar a Terra Santa. Também contactou outras comitivas mongóis e acreditava piamente numa aliança entre povos que salvariam Jerusalém, embora as empreitadas tenham fracassado (PRESTWICH, 1997).

Nesse ponto, durante aproximadamente 10 minutos, é necessário que o professor realize uma leitura dos textos com a turma e, durante a exposição, é relevante averiguar a compreensão dela com o andamento da aula, além de abrir espaço para possíveis dúvidas e intervenções dos estudantes, estimulando a participação para a construção de conhecimentos. Com as devidas averiguações, o ministrante deverá explicar a atividade, que consistirá numa análise comparada entre o Texto I (o encontro entre Bar Sâumâ e Eduardo I) e outros dois textos.

Então, o professor deverá dividir a turma, de modo que metade fique com o texto I e II, e outra metade fique com o texto I e III. Sugere-se que, ao fazer a divisão, o professor distribua as folhas com as atividades. O objetivo da atividade consiste em os alunos perceberem elementos que os três textos possuem em comum: quais são as conexões que podem ser estabelecidas entre eles? A religiosidade se faz presente? Como diferentes sociedades estabeleceram relações diplomáticas? Para tanto, os estudantes deverão responder a essas perguntas norteadoras demarcando as conexões em, no máximo, uma página.

**TEXTO I – Bar Sâumâ encontra o rei Eduardo I, da Inglaterra:** “E eles saíram daquele lugar, quer dizer, de Paris, para ir até o rei da Inglaterra, na Kasônâ (Glas-cônia). E tendo chegado após vinte dias em sua cidade (Bourdeaux?), a população local saiu para encontrá-los, e eles perguntaram, ‘Quem são vocês?’ E Rabban Sâumâ e seus companheiros responderam: ‘Nós somos embaixadores, e viemos

além dos mares orientais, somos os enviados do Rei, e do Patriarca, e dos Reis dos Mongóis’. E as pessoas se apressaram para ir ao Rei e informá-lo [da chegada deles], e o Rei recebeu-lhes com prazer, e as pessoas apresentaram-nos a presença dele. E aqueles que estavam com Rabban Sâumâ imediatamente deram-lhe a *Pukdânâ* [carta de autorização do Rei Arghon, os presentes que ele enviou para o rei, e a carta do Mâr Catholicus]. E [Rei Eduardo] regozijou-se muito, e ele estava especialmente contente quando Rabban Sâumâ falou sobre Jerusalém. E [*sic*] ele disse, ‘Nós, reis dessa cidade, trazemos em nossos corpos o sinal da cruz, e não pensamos nada além desse assunto. E [*sic*] minha mente está aliviada sobre o assunto que venho pensando, quando eu escutei que o rei Arghon pensava como eu’. E [*sic*] o Rei mandou Rabban Sâumâ celebrar a Eucaristia, e ele performou os Mistérios Gloriosos; e o Rei e os oficiais do estado ficaram de pé, e o Rei tomou o Sacramento, e fez uma grande festa naquele dia. Então Rabban Sâumâ disse para o Rei, ‘Nós rogamos a ti, ó Rei, para dar [aos seus servos] a ordem para mostrar-nos quaisquer igrejas e santuários há nesta região, então quando retornarmos à Criança do Leste nós possamos fornecê-los descrições delas’. E o Rei respondeu, ‘Assim direis ao rei Arghon e a todos os orientais: Nós vimos uma coisa da qual não há nada mais lindo, quer dizer, que na Terra dos Francos não há duas Confissões de Fé, mas apenas uma confissão de fé, nomeadamente, aquela que confessa Jesus Cristo; e todos os cristãos confessam’. E o Rei Eduardo nos deu muitos presentes e dinheiro para as despesas do caminho” (SÂUMÂ, 2012, C. VII, p. 30-31).

**TEXTO II – Bar Sâumâ e Mâr Markus encontram Mâr Denha, Patriarca da Igreja Nestoriana:** “E quando ele os perguntou, ‘De onde vocês vêm?’ Eles responderam, ‘Das terras do Leste, de Cambalique [Dadu, capital da Dinastia Yuan], a cidade do Rei dos Reis Kublai Khan. Nós viemos para sermos abençoados por você, e pelos Padres [...] pelos monges, e pelos homens sagrados dessa parte do mundo. E se um caminho nos for aberto, e Deus tenha misericórdia de nós, nós iremos para Jerusalém” (SÂUMÂ, 2012, C. III, p. 10).

**TEXTO III – Bar Sâumâ é enviado à “Terra dos Romanos”:** “Então Rabban Sâumâ disse, ‘Eu desejo muito essa embaixada, e eu anseio ir’. Então, logo em seguida o Rei Arghôn deu para ele umas ‘Autoridades’ (*Pukdânê*) para o rei dos gregos, e o rei dos Perôgâyê (Francos), quer dizer, romanos, as Yarlikê [as ‘Ordenanças’ dos reis mongóis], e cartas, e deu para ele presentes para cada um dos reis [endereçados por ele]. E para Rabban Sâumâ ele deu dois mil *mathkâlê* de ouro, e treze bons animais para montaria, e uma Paiza” (SÂUMÂ, 2012, C. VII, p. 21).

## CONCLUSÕES

Na história da peregrinação de Rabban Bar Sâumâ ao Ocidente cristão, são encontrados aspectos que já são caros ao estudo da História Medieval: a influência do cristianismo na vida dos homens medievais; viagens diplomáticas de homens que se aventuraram por terras desconhecidas; relatos de lugares e de pessoas distantes com as quais se teve contato; e as trocas culturais entre diferentes regiões.

A contribuição que uma discussão sobre as narrativas das viagens de Bar Sâumâ oferece para uma sala de aula reside no fato de que o documento demonstra uma Idade Média cuja influência não se limita à Cristandade latina, mas que é global. A dispersão do cristianismo nas diversas sociedades possibilitou formas variadas dessa religião, não se resumindo à sua manifestação numa Europa que teria se desenvolvido de forma autônoma. A Idade Média, portanto, consiste num período em que havia diversas influências circulando e se conectando, que se favoreciam dessas trocas culturais. Além dos cristãos latinos, existiram outros atores sociais que também transformaram o medievo: mongóis, chineses, persas e egípcios.

Desse modo, é importante destacar que, através do documento *A História de Rabban Sâumâ e Mâr Yabbh-Allâhâ*, observa-se uma Idade Média que não se limita a uma forma eurocêntrica de escrita da História – que colocam ditos povos ocidentais e orientais enquanto opostos e antagônicos. Ao invés disso, torna-se possível abordar um medievo conectado, dinâmico e com relações mais complexas do que a já habitual narrativa de reinos cristãos contra o Outro infiel.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Após a aula expositiva e discursiva, o(a) professor(a) dividirá os textos entre os estudantes, e cada um desses irá realizar uma análise comparativa entre dois textos (metade dos alunos ficará com os textos I e II, e outra metade com os textos I e III), com base na exposição anterior. Os alunos devem elaborar uma produção – visual (um mapa) ou textual (uma fanzine, por exemplo) – que pode ser construída colaborativamente e deve explicitar as conexões e comunicações presentes nas viagens de Bar Sâumâ, buscando problematizar uma percepção inflexível do medievo prejudicial para a compreensão dessa temporalidade (EM13CHS102), com comentários sobre o cristianismo e sua multi-



plicidade, caracterizando dinâmicas entre populações e destacando a mobilidade de pessoas (EM13CHS201). Alternativamente, os alunos também podem mapear, coletivamente, suas próprias viagens, o que lhes ajudará a explorar o espaço e a cartografia, além de ser um exercício de construção narrativa, pois eles poderão contar suas próprias histórias através desse mapeamento.

## GLOSSÁRIO

**Bar Sâumâ:** significa “filho do jejum”.

**Cristianismo Nestoriano:** vertente do cristianismo que acreditava que as naturezas humana e divina de Cristo eram separadas. Após ser declarada como heresia em 431, foi desaparecendo do Império Romano, ainda que fosse muito expressiva no Oriente.

**Khan:** nome dado à liderança de povos das estepes asiáticas, como os mongóis.

**Khanato:** formas de divisão do território que pertencia ao Império Mongol. Nesse período, havia quatro: a Dinastia Yuan, a Horda Dourada (ou Khanato Khipchak), o Khanato de Chagatai e o Ilkhanato da Pérsia.

**Mâr:** título siríaco que significa “meu senhor”, um indicativo de respeito.

**Mâr Mârkus:** inicialmente nomeado Mâr Mârkus, foi um discípulo de Rabban Bar Sâumâ, que o acompanhou em sua primeira viagem a Jerusalém. Pouco antes de ser eleito como Patriarca da Igreja Nestoriana, recebe um novo nome.

**Rabban:** título que significa “mestre”.

## REFERÊNCIAS

BORBONE, Pier Giorgio. The History of Mar Yahballaha and Rabban Sawma as a Source for Ilkhanid History. In: MAY, Timothy; DASHDONOG, Bayarsaikhan; ATWOOD, Christopher P. **New Approaches to Ilkhanid History**. Leiden: Brill, 2021. p. 349-372.

BOVO, Cláudia Regina; BAYARD, Adrien. Histórias conectadas na Idade Média: Abordagens globais antes de 1600. **Esboços**, Santa Catarina, v. 27, n. 44, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2020.e71225>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.

FAVEREAU, Marie. **The Horde: How the Mongols changed the World**. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University, 2021.

PRESTWICH, Michael. **Edward I**. New Haven: Yale University Press, 1997.

RABBAN BAR SAUMA. **Wikipedia**. c2023. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Rabban\\_Bar\\_Sauma#](https://en.wikipedia.org/wiki/Rabban_Bar_Sauma#). Acesso em: 17 nov. 2022.

RANK, Michael. Rabban Bar Sauma (1220-1294): A Europa Medieval vista pelos olhos chineses. *In*: RANK, Michael. **Além das Fronteiras do Mapa: 11 Exploradores Que Expandiram os Limites do Mundo Conhecido**. [S. l.]: Five Minute Books, 2015. p. 119-306.

ROSSABI, Morris. **From Yuan to Modern China and Mongolia: The Writings of Morris Rossabi**. Leiden: Brill, 2014.

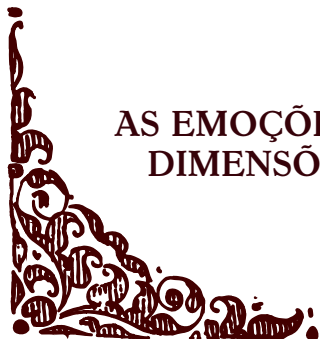
SÂUMÂ, Rabban Bar. **The Monks of Küblai Khan, Emperor of China**. New Jersey (EUA): Gorgias, 2012.

SILVA, Marcelo Cândido. Uma História Global antes da Globalização? Circulação e espaços conectados na Idade Média. **Revista História**, São Paulo, n. 179, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/160970>. Acesso em: 17 nov. 2022.

WEATHERFORD, J. McIver. A Luz Dourada Mongol. *In*: **Gengis Khan e a formação do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 339-369



## AS EMOÇÕES NO MEDIEVO E AS SUAS DIMENSÕES POLÍTICO-CULTURAIS



João Pedro P. de B. de França

### INTRODUÇÃO

**D**urante anos, a historiografia tradicional negligenciou e ignorou os afetos e as emoções na ciência histórica em detrimento de uma mais “política” ou “econômica”. No entanto, o que alguns pesquisadores, como Bárbara Rosenwein, têm nos mostrado é que as emoções não se configuraram enquanto sentimentos fechados em si mesmos e que não se relacionavam com o exterior, na realidade, eles cumpriram, durante toda a história, um importante papel nos rumos políticos e culturais das sociedades (ROSENWEIN, 2006, 2011).

Por outro lado, a historiografia que se preocupou com as emoções reforçou a ideia da Idade Média enquanto uma suposta Idade das Trevas, um período de decadência entre uma sociedade iluminada e outra, sendo constituída por pessoas irracionais e cegas pela religião. Podemos utilizar como exemplo Johan Huizinga, historiador modernista que tentou pintar a imagem de uma Idade Média infantil, na qual a relação com os sentimentos e com a racionalidade ainda não teria alcançado a “vida adulta”. Outro exemplo é Jean Delumeau, no seu livro *História do Medo no Ocidente*, no qual tenta nos mostrar uma Europa Medieval completamente tomada pelo medo e pela irracionalidade (ROSENWEIN, 2011). Por isso, será nosso papel tentar desconstruir essa imagem negativa da Idade Média, mostrando que as formas de se relacionar, sentir e expressar o que se sente não estão completamente distantes das nossas e que não podemos colocá-las, de forma alguma, em uma espécie de “pódio afetivo”.

Outro fator que escancara a necessidade de nos jogarmos ao estudo das emoções é a urgência da desnaturalização das nossas formas de sentir e de se expressar. Eni Orlandi, em seus escritos sobre a análise do discurso, aborda a questão da ilusão da autoria, na qual o sujeito discursivo tem a ilusão de que aquilo que está falando ou performando é completamente de sua autoria, quando, na realidade, a sua forma de falar, de se expressar, as palavras que escolhe, as que rejeita, as metáforas que faz, são socialmente determinadas (ORLANDI, 2006). O mesmo ocorre no âmbito das emoções. Quando sentimos algo, quando choramos, quando desabafamos ou quando sorrimos, temos a noção de que aquilo é algo natural, que é somente uma resposta orgânica do nosso corpo a um estímulo, quando, na realidade, o que nos faz sorrir e a nossa forma de sorrir estão intimamente ligados à conjuntura político-cultural-afetiva na qual estamos inseridos (ROSENWEIN, 2006). É urgente passarmos para uma compreensão historicizada das nossas formas de sentir.

## AS CARTAS: FONTES HISTÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES

Para podermos compreender melhor o papel das emoções na política e durante o período medieval, utilizaremos as epístolas trocadas entre a filósofa e abadessa Heloísa do Paráclito (1090-1164) – ou Paracleto<sup>1</sup> – e o filósofo e monge Pedro Abelardo (1079-1142). Essas trocas começam a partir de uma carta enviada por Pedro a um monge, na qual, na tentativa de consolá-lo, conta a história da sua vida e de todos os sofrimentos pelos quais passou e tem passado. Em resposta a esta carta, Heloísa envia outra, tentando “consolar” seu esposo. São, ao total, seis cartas, sendo três de Pedro Abelardo e três de Heloísa.

Há inúmeros exemplares manuscritos dessas cartas, em diferentes códices, espalhados por vários arquivos europeus diferentes. Na Biblioteca do Vaticano, por exemplo, há uma compilação, checada por David Discombe e Charles Burnett, com várias cópias das cartas<sup>2</sup>. Na *British Library*, há outra compilação com manuscritos copiados em c. 1483<sup>3</sup>. O códice tem 248 fólios e foi feito, inicialmente, para presentear o rei Eduardo IV (1461-1483) da Inglaterra. Por isso,

---

<sup>1</sup> Paráclito ou Paracleto, na linguagem teológica, é o nome dado à manifestação consoladora do Espírito Santo. O mosteiro de Heloísa foi consagrado a tal manifestação.

<sup>2</sup> Os manuscritos dessas cartas, digitalizados, podem ser consultados na *Vatican Digital Library*; eles estão identificados sob o número Reg.lat.159.

<sup>3</sup> Estes manuscritos sofreram intervenções até o ano de 1500; eles estão em fólios de pergaminho com 370x260mm de dimensão.

o códice é ricamente adornado, com várias miniaturas, tintas vivazes e capitulares decoradas com fios de ouro<sup>4</sup>.

Existe um amplo debate acerca da veracidade dessas cartas, encabeçado por autores como George Duby, que afirmaram que as cartas foram escritas por um homem, pois não teria sido possível uma mulher escrever cartas em latim daquela forma. Porém, diversas historiadoras e historiadores, como Luciana Alves e Constant Mews, vêm desmontando essa tese e mostrando que ela se baseia, somente, em um machismo dos autores e que não somente era possível mulheres escreverem textos e poemas em latim nos séculos XI-XII, mas também que esta carta, em específico, é de autoria de Heloísa (MEWS, 2012). Reconhecer ou não a autoria dessas cartas se tornou uma disputa política na historiografia, e o autor deste texto se coloca ao lado dos que reconhecem a autoria delas.

## OBJETIVOS

Esta atividade tem como objetivo geral ampliar os debates acerca das emoções para além de algo meramente natural, mecânico e a-histórico. Como objetivos específicos, estipulamos: 1) demonstrar a dimensão política das emoções e das demonstrações de afeto; 2) desnaturalizar, junto aos alunos e às alunas, as formas de sentir e expressar as emoções, considerando-as construções sociais que dependem da conjuntura histórica e da comunidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Para auxiliar o professor a situar esta atividade em suas aulas, tendo como guia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual encontramos as seguintes diretrizes.

### Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 420-421)			
Série	Unidade temática	Objeto do conhecimento	Habilidades
6º Ano do Ensino Fundamental.	Trabalho e formas de organização social e cultural.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: Os autores, 2022.

<sup>4</sup> Este manuscrito está identificado pelo número Royal MS 16 F II, fólios 137r-187c.

## PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** duas aulas de 50 minutos.

**Local e recursos necessários:** lousa, pilotos, computador e suporte material para apresentar os textos das fontes aos alunos (papel impresso, projetor de slides ou similar).

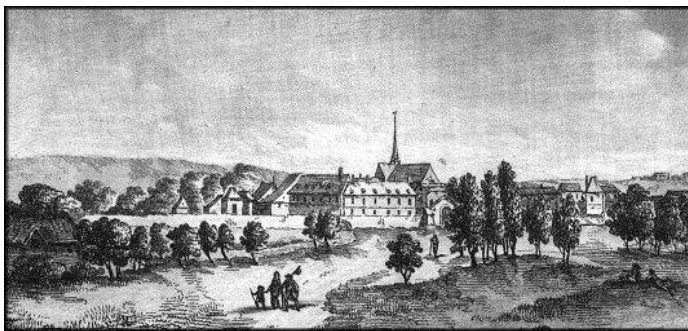
**Organização dos alunos:** sugerimos ao professor que disponha os alunos em forma de círculo, se possível.

**Operação:** as fontes históricas (ou documentos) desta atividade são as cartas trocadas entre Pedro Abelardo e Heloísa de Argenteuil. O professor deve compartilhar os trechos das cartas com os alunos. A atividade está dividida em passos: o primeiro serve para contextualizar os documentos, o segundo serve para lê-los, analisá-los e interpretá-los, e o terceiro pretende desconstruir a linguagem social emotiva desses documentos e práticas de escrita.

### PASSO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste primeiro momento, será tarefa do professor contextualizar historicamente a trajetória política e afetiva de Heloísa de Argenteuil, qual o papel de uma abadessa e de um monge em convento e o que significava trocar cartas durante o século XII. Este momento não deverá tomar mais do que 30 minutos, sendo acompanhado de slides mostrando ilustrações de Heloísa, de Pedro Abelardo, de Argenteuil, do Paráclito, de monastérios e dos manuscritos das cartas trocadas entre o casal.

**Figura 1** – A Abadia do Paraclito antes de sua demolição, em uma gravura de 1793



Fonte: Wikipedia, 2021.

**Figura 2** – Miniatura de um manuscrito do século XIV representando um diálogo entre Abelardo e Heloísa



Fonte: Wikipedia, 2022.

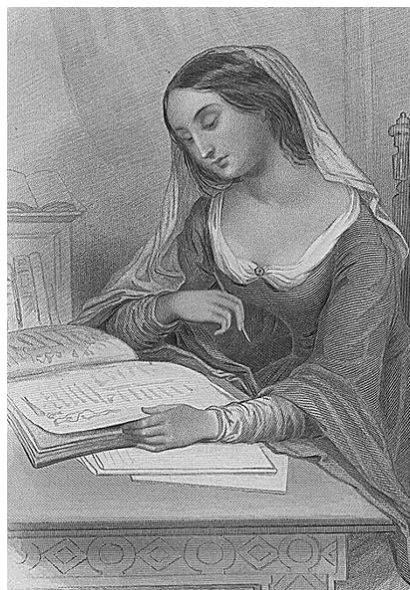
**Figura 3** – Pedro Abelardo, em ilustração de uma das edições modernas de suas obras



Fonte: Wikipedia, 2022.

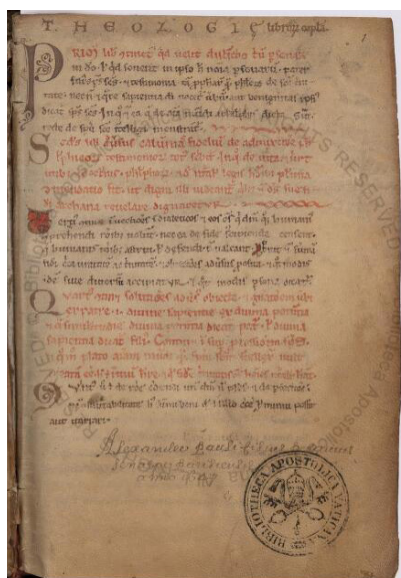


**Figura 4** – Gravura de Heloísa, feita no século XIX



Fonte: Wikipedia, 2022.

**Figura 5** – Manuscrito das cartas trocadas entre Abelardo e Heloísa. Cópia constante na Biblioteca Digital do Vaticano (Reg.lat.159)



Fonte: Biblioteca Digital do Vaticano, c2023.

Heloísa de Argenteuil, nascida em 1101, foi educada nas letras e filosofia na abadia beneditina de Argenteuil, o que já demonstra uma diferenciação de classe de sua família, que pôde, desde cedo, arcar com os seus estudos. Aos 17 anos, mudou-se para Paris para continuar seus estudos sob a tutela de seu tio, o cônego<sup>5</sup> Fulbert. Na intenção de aprofundar seus conhecimentos, ela foi confiada a um famoso e proeminente teólogo e filósofo da época, Pedro Abelardo, com quem, durante seus anos de estudo, desenvolveu um romance. O romance terminou de forma dramática, pois o tio de Heloísa descobriu o relacionamento amoroso entre os dois e mandou violentar e castrar Pedro Abelardo (COSTA; COSTA, 2019).

A partir disso, Abelardo passou a se distanciar afetivamente de Heloísa, por compreender que a sua castração e todo o sofrimento pelo qual passou teria sido, ao mesmo tempo, um castigo divino e a sua possibilidade de redenção perante Deus. Em paralelo a esse movimento de introspecção religiosa de Abelardo, ele forçou Heloísa a entrar para a vida religiosa e tomar o hábito monástico, ou seja, confinar-se em um mosteiro. As cartas com as quais trabalharemos aqui foram escritas por Heloísa décadas à frente desse momento, quando ela já era abadessa do Paraclete e Abelardo era tutor da abadia (COSTA; COSTA, 2019).

A respeito da hierarquia e da dinâmica interna de um convento, é importante ressaltar para os alunos que, por mais alta que fosse a posição de uma mulher dentro de uma abadia, ela sempre estaria sob a tutela de um homem. Dessa forma, por mais que Heloísa fosse a autoridade máxima dentro do Paraclete, ela ainda estaria sob a ordem de Pedro Abelardo, sendo necessário recorrer a ele caso necessitasse de algo (DALARUN, 2021).

Importante mostrar para os alunos também que a forma como lidamos com cartas ou mensagens “privadas” é extremamente diferente da forma como as pessoas do período antigo e medieval lidavam. Era comum na época medieval que uma carta de romance trocada entre esposos, como as epístolas com as quais trabalhamos, fosse lida por diversas pessoas para além do remetente e destinatário. Principalmente uma carta escrita por duas autoridades eclesiásticas:

Dos dois mosteiros onde Heloísa passou quase toda sua vida, um foi construído próximo a Paris e era caminho para os viajantes e o outro afastado de tudo, mas ainda assim lugar onde os viajantes podiam descansar. Eles tinham contato externo e sofriam interferências do meio. E foi nesse contexto que as missivas foram redigidas o que exigia, ainda que indireta-

---

<sup>5</sup> Cônego é o clérigo que faz parte da cúria de um bispo, ou seja, do colégio de padres que o assessoram.

mente, que elas fossem um modelo gerador de moral e produtor de comportamento ascético. Como um ponto de encontro a distância, “sem lugar físico definido”, as missivas eram um meio de comunicação que estabelecia vínculos políticos. O tom deveria ser sempre atento às possibilidades (ALVES, 2012, p. 68).

Nesta época, além de servir como um meio para troca de informações e comunicação, as cartas podiam ser também um teatro de disputa política e intelectual entre os remetentes e serviam também como tratados filosóficos e códigos de condutas para a vida monástica (ALVES, 2012).

## PASSO 2 – ANÁLISE DA PRIMEIRA CARTA DE HELOÍSA DE ARGENTEUIL

Neste segundo passo, o professor deverá conduzir a análise de alguns trechos da carta escrita por Heloísa endereçada a Abelardo. Durante as análises das cartas, comentamos algumas citações delas, que colocamos neste texto como citações diretas. Seria de extrema importância que o(a) professor(a) expusesse esses trechos para toda a turma e os desconstruísse junto a ela. A exposição terá esta sequência: I) expor as cartas e buscar ter uma compreensão básica delas, observando as declarações de amor e os sentimentos expressos *em si*; II) transformar aquelas declarações em um discurso, relacionando-as com o contexto de vida de Heloísa e suas aspirações políticas e afetivas. Este momento não deverá tomar mais do que 20 minutos do tempo de aula do(a) professor(a).

Na primeira carta, Heloísa utilizou palavras “doces” para tentar consolar seu marido, de quem ela teve que se fazer distante, devido às imposições do ofício religioso. Algumas passagens desta epístola se mostram extremamente empáticas e amorosas, por parte dela, em direção a Pedro Abelardo:

lancei-me sobre ela [a carta] e devorei-a com todo o ardor de minha ternura: já que havia perdido a presença corporal daquele que a havia escrito, ao menos as palavras reanimariam um pouco para mim a sua imagem. (ZUMTHOR, 2000, p. 164)<sup>6</sup>.

Nós, suas pequenas servas e tuas também, que se digne nos escrever frequentemente para nos pôr a par das tempestades pelas quais és hoje sacudido. (ZUMTHOR, 2000, p. 167).

---

<sup>6</sup>Os documentos estão referenciados pelo nome de Paul Zumthor, autor da edição francesa das cartas, que foi traduzida para o português (a versão que acessamos).

Cura, eu te suplico, o mal que tu mesmo nos fizeste, tu que procuras cuidar daquele que outros causaram! Deste satisfação a um amigo, a um companheiro; saldaste a dívida da amizade e da fraternidade. Mas tens para conosco uma dívida bem mais urgente: não nos chames, com efeito, tuas “amigas”, tuas “companheiras”, esses nomes não nos convêm; somos as únicas pessoas que verdadeiramente te amam, tuas “filhas”; que se empregue, se puder ser encontrado, um termo mais terno e mais sagrado! Se duvidasses do tamanho da dívida que te obriga com relação a nós, não nos faltariam nem provas nem testemunhos para te convencer. Todo o mundo se calaria, pois os fatos falariam por si mesmos. (ZUMTHOR, 2000, p. 169).

Graças a Deus, nenhum de teus inimigos poderá impedir-te de nos dar, por esse meio, tua presença, nenhum obstáculo material se opõe a isso. Eu te suplico, não nos falte por negligência! (ZUMTHOR, 2000, p. 168).

No entanto, como dito anteriormente, nem sempre as cartas eram de natureza privada, e uma carta escrita por uma pessoa da autoridade de uma abadessa, independentemente do assunto, não seria de forma alguma privada. Por isso, é muito pouco provável que Heloísa tenha utilizado essas cartas somente para realizar declarações de amor fervorosas e ressentidas. Além disso, o relacionamento amoroso entre Heloísa e Pedro já estava décadas atrás e parte da educação religiosa que Heloísa recebeu e dominou passava por subordinar as emoções e os afetos à racionalidade. Dessa forma, parece-nos improvável que uma abadessa da envergadura de Heloísa pudesse, depois de décadas, ser tomada levemente por seus sentimentos, comprometendo seu posto enquanto liderança religiosa. Aqui, como em outros momentos durante as outras cartas, Heloísa utilizou suas emoções como base argumentativa para conquistar o que deseja e para debater e convencer seu interlocutor (ALVES, 2012).

Com relação a esta primeira carta, vemos uma esposa consolando seu marido, mas, acima de tudo, uma abadessa mostrando que todos os sofrimentos pelos quais Abelardo passou também foram sentidos por ela, e que o abandono ao qual Abelardo teria deixado sua amante não poderia, de forma alguma, ser justificado ou continuado. Todos os sentimentos expressos precisam ser interpretados para além de uma leitura machista de “exagero emocional feminino”, observando a realidade na qual Heloísa se encontra.

Ademais, em sua argumentação, Heloísa se utiliza do tema do seu relacionamento com Abelardo porque este tópico fora abordado por ele na carta

anterior; a abadessa usou o tema para barganhar a presença do tutor no Paráclito. Essa parte – extremamente incompreendida pelos escritores e filósofos (que colocaram a filósofa no lugar de uma esposa desolada e abandonada) – precisa ser compreendida enquanto uma exigência política de que Abelardo cumpra com seus deveres enquanto Abade e tutor de Heloísa e suas irmãs. Heloísa traz, como espinha dorsal do seu argumento, a comoção de Abelardo com relação às dores que ela sofreu por causa de todo o amor que passaram, chegando, inclusive, a acusá-lo de nunca a ter amado de verdade, para que possa exigir, “ao menos”, a presença dele enquanto um tutor, cumprindo com as suas responsabilidades, que há muito haviam sido abandonadas:

Tu só, e não um outro, tu só, que és a causa única da minha dor, me trará a graça do consolo. Tu só, que me contristaste, poderás trazer-me alegria, ou ao menos amenizar minha pena. Tu só o deves a mim, pois cegamente cumpri todas as tuas vontades, a ponto de, não podendo me decidir a te opor a menor resistência, ter a coragem de me perder a mim mesma, sob tua ordem. (ZUMTHOR, 2000, p. 174).

Considera, eu te suplico, o objeto do meu pedido. Parecer-te-á tão mínimo, tão fácil para ti de o satisfazer! Uma vez que tua ausência me frustra, que pelo menos a afetuosa linguagem de uma carta (as palavras te custam tão pouco!) me traga tua doce imagem! É vão para mim esperar de tua parte um ato generoso, quando mostras em palavras uma tal avareza. (ZUMTHOR, 2000, p. 183).

Em nome do Deus mesmo a quem te consagraste, conjuro-te a me proporcionar tua presença, na medida em que isso te for possível, enviando-me algumas palavras de consolo. Faze-o ao menos para que, provida desse reconforto, eu possa me entregar com mais zelo ao serviço divino! Quando outrora me chamavas a prazeres temporais, me cumulavas de cartas, tuas canções punham sem cessar sobre todos os lábios o nome de Heloísa. Os lugares públicos, as moradias particulares, o ecoavam. Não seria mais justo excitar-me hoje ao amor de Deus, que de o ter feito outrora ao amor do prazer! Considera, eu o suplico, a dívida que tens com relação a mim; dá ouvidos a meu pedido. (ZUMTHOR, 2000, p. 185).

Na segunda carta, Heloísa mantém a argumentação emotiva, de que a presença de Abelardo em sua vida e na vida de suas “irmãs” é urgente e necessária. No entanto, agora ela empreende algumas formas emotivas novas, radicaliza outras e traz formas de argumentação, como a de autoridade, citando os mais famosos filósofos de sua época e as próprias escrituras da Bíblia:

Infeliz, que nasci para ser a causa de um tal crime! As mulheres não poderão então jamais conduzir os grandes homens senão à ruína! Eis por que sem dúvida o livro dos Provérbios põe em guarda contra elas: “Agora, portanto, meu filho, escuta e dá atenção às minhas palavras. Que teu coração não se desvie sobre os caminhos da mulher. Não te desvies em seus atalhos, pois assim ela feriu e abateu muitos: os mais corajosos foram mortos por ela. Sua casa é a entrada dos infernos, e conduz ao coração da morte. (ZUMTHOR, 2000, p. 212).

Heloísa se utiliza dos argumentos contidos na Bíblia, como no capítulo de *Provérbios* e, por conseguinte, no capítulo de *Eclesiastes*, o exemplo de Adão e Eva, de Sansão e Dalila, de Salomão e sua mulher, Jó etc., para começar a construção da sua narrativa sobre a corrupção que é intrínseca à natureza da mulher e sobre o sofrimento que atinge a alma de uma mulher pecadora e má por natureza<sup>7</sup>: “durante muito tempo submissa às volúpias carnavais, mereci o que sofro hoje; meu sofrimento é a justa consequência de minhas faltas passadas. Nada termina mal que não tenha sido mau desde o início” (ZUMTHOR, 2000, p. 212).

Todavia, no decorrer de sua argumentação, Heloísa relembra a Abelardo que todos os pecados que cometeu, cometeu a seu lado, e que, apesar de todo o sofrimento pelo qual ele passou durante a sua castração, ele teria sido breve e instantâneo, exterminando, de vez, todo o martírio da existência longe de seu “amor”. Para ela, porém, esse sofrimento teria se estendido por praticamente toda a sua vida e torturado sua alma, fazendo com que se afastasse de Deus:

Em todos os estados a que a vida me conduziu, Deus o sabe, foi a ti, mais do que a ele, que temi ofender; foi a ti, mais do que a ele, que procurei agradar. Foi por tua ordem que tomei o hábito, não por vocação divina. Vê, então, que vida infeliz eu levo, miserável entre todas, arrastando um sacrifício sem valor e sem esperança de recompensa futura! (ZUMTHOR, 2000, p. 221).

Ao contrário, eu ardo de todas as chamas que ataçam em mim os ardores da carne, as de uma juventude ainda muito sensível ao prazer, e a experiência das mais deliciosas volúpias. Suas mordidas me são tanto mais cruéis quanto mais fraca é a natureza que lhes é entregue. (ZUMTHOR, 2000, p. 219).

Foi a partir dessa imagem construída, de uma mulher fraca perante seus desejos, perenemente atordoada pelos pecados que cometeu e sem possibilidade

---

<sup>7</sup> É importante não cairmos no erro de enquadrar as mulheres medievais em dois extremos: ou o de conservadora “sexista”, ou o de “mulher à frente de seu tempo”. Tentaram fazer os dois com Heloísa e seria um erro anacrônico cristalizar seus escritos dessa forma. Precisamos compreender esse trecho como parte da argumentação que está sendo construída por Heloísa para alcançar um objetivo político.

de sobreviver sozinha, sem a tutela de um homem, que ela, mais uma vez, demandou a presença de Abelardo dentro do Paráclito:

Não creias que eu tenha saído da indigência, teus socorros me são muito necessários. Não avalies mal minha força, com medo de que eu desmorone antes de obter de ti um apoio [...]. Deixa, pois, eu te suplico, teus elogios, com medo de incorrer na censura infamante de lisonja e de mentira. Mesmo que acredites encontrar em mim um bem verdadeiro, receias vê-lo esvanecer-se ao sopro vão do elogio. (ZUMTHOR, 2000, p. 222).

Vindo de ti, o elogio me é tanto mais perigoso quanto mais doce. Eu o recebo e nele me deleito, com um ardor igual a meu desejo de te agradar em tudo. Alimenta, eu o suplico, a meu respeito, mais temor do que confiança: assim tua solicitude estará sempre pronta a me socorrer. Mais do que nunca debes temer agora que minha incontinência não encontra mais remédio em ti! (ZUMTHOR, 2000, p. 224).

Todas essas cartas culminaram na última, a terceira, que foi, por muitas vezes, considerada como algo à parte das outras duas. Uma carta de caráter muito mais “político” e organizacional, que, no entanto, está intimamente relacionada às outras duas, pois foi a partir da construção da imagem de uma esposa abandonada, devota tanto a seu marido quanto a seu ofício, de uma abadessa que dominava, como nenhuma outra, as bases e os principais debates do pensamento filosófico e teológico do seu tempo, que ela exigiu formalmente a Pedro Abelardo a sua presença e de que forma ela deverá se dar.

### **PASSO 3 – DESCONSTRUÇÃO EMOTIVA DAS CARTAS E DAS NOSSAS FORMAS DE SENTIR E EXPRESSAR**

Neste momento da atividade, o docente deverá, em cerca de 20 minutos, conduzir os alunos a observarem as formas de expressão “do amor e do ódio” de Heloísa. Mesmo compreendendo que eles fazem parte de uma barganha política, nós não pretendemos apagá-los ou assumir que eles são simplesmente falsos: a autora se valeu de experiências e sentimentos reais na sua argumentação política.

Dessa forma, o docente deve trazer provocações, tais como: o quão estranha é a forma dela de declarar o seu amor? Quais tipos de palavra ela usa? De que forma essas palavras e esses sentimentos se relacionam com o ambiente em que ela vivia? Neste momento, o docente deve demonstrar para os alunos, utilizando as citações dadas acima, que Heloísa foi criada, educada e viveu boa parte de sua vida em ambientes religiosos; ele deve pontuar também que ela teve



contato com as mais avançadas filosofias e teologias ocidentais; e que conviveu comunitariamente com diversos personagens da vida religiosa e monástica de seu tempo. Assim, suas formas de expressar amor, raiva e ódio são todas atravessadas por suas experiências de vida e pelo local em que viveu: o religioso.

Para além disso, como a carta se mostrava uma estrutura extremamente normativa, as palavras utilizadas por Heloísa e a intensidade delas não eram dadas à toa, elas eram convenções sociais. Por serem consideradas quase que naturais para as pessoas que as liam, é por meio delas que conseguimos compreender melhor o “ambiente emocional” em que Heloísa viveu e o que era socialmente aceito para aquela comunidade (ROSENWEIN, 2006).

Seria interessante que o professor trouxesse aos alunos que, atualmente, nós também temos convenções e formas padrão de nos comunicarmos e expressarmos, coisas que nós não percebemos, pois já se tornou algo extremamente natural e automático. Porém, quando saímos da nossa *comunidade emocional* e esbarramos com formas diferentes e até mesmo contraditórias de expressarmos os sentimentos, percebemos, a partir da sensação de desconforto e deslocação, que nem todos se comunicam da mesma forma. O professor pode utilizar, como exemplo, aquele momento em que conhecemos um grupo de amigos novos, ou chegamos em um ambiente diferente e nos sentimos deslocados, não conseguimos entender algumas palavras, “gírias”, ou estranhamos as formas de demonstração de afeto entre as pessoas. Esta atividade não deve durar mais do que 20 minutos.

## CONCLUSÕES

O professor(a) deverá deixar clara a importância que as emoções tiveram na construção de sentido das cartas e na barganha política entre uma abadessa e seu tutor que não vem cumprindo com as suas obrigações. É importante que o mediador da aula mostre aos alunos e às alunas que existe uma dimensão política na forma de expressar suas emoções, e que elas cumprem um papel importantíssimo nas dinâmicas sociais e culturais. É importante, também, ressaltar que as “emoções medievais” apresentavam formas diferentes de serem expressas, pois as pessoas estavam inseridas nos mais diferentes contextos socioculturais, evidenciando que as emoções não são algo puramente natural, reflexivo ou automático, tampouco coisas estáticas na história; elas são socialmente determinadas.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A nossa proposta é a de que o professor peça aos alunos para escreverem cartas e trocarem seus escritos uns com os outros. As cartas não precisam ser identificadas: sob anonimato, os alunos poderiam expressar mais livremente suas emoções. O docente pode recolher todas as cartas e depois sorteá-las entre os alunos, de modo que ninguém saiba qual será o destinatário de sua missiva. Nessas cartas, os estudantes poderão se conhecer melhor, tecer novos laços, engendrar novas sociabilidades, e até utilizar a ocasião para fazer pedidos aos colegas; a expectativa é que eles empreguem justamente seus apelos emocionais para persuadir seus interlocutores.

Após a troca dos documentos, o professor pode pedir que cada aluno leia, em voz alta, a carta que recebeu (como elas não estarão identificadas, preservarão o anonimato dos alunos). A partir dessa leitura, o professor poderá explicitar o quão diversas são as formas de se expressar os sentimentos e de senti-los, atribuindo-os ao contexto social e cultural dos alunos. Esse momento não deverá tomar mais do que trinta minutos de aula, completando o último módulo de cinquenta minutos de aula.

Alternativamente, antes de começar a aula, o mediador pode desenvolver uma atividade para inseri-los no contexto da emotividade. Pode-se colocar o nome de todos os alunos em pequenos papéis para serem sorteados e pedir para que eles escrevam sentimentos e características boas dos colegas. Os papéis devem ser colocados em uma caixa – ou outro repositório de que o professor disponha – para depois serem lidos por cada um. Isso poderá gerar afetividade e abrir caminho para que o docente fale sobre o tema com a turma, desenvolvendo habilidades emocionais e sensibilizando os alunos para o tema.

Enfim, a avaliação das cartas dos alunos pode ser orientada também pela habilidade prevista na tabela acima, uma vez que estamos diante de um sujeito histórico a princípio inusitado: uma mulher ocupando uma posição de poder, que, no exercício de sua autoridade, mobiliza uma linguagem emotiva para cumprir seu papel e lograr seus intentos.

## REFERÊNCIAS

- ABADIA DO PARACLETO. **Wikipedia**, c2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Abadia\\_do\\_Paracleto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Abadia_do_Paracleto). Acesso em: 17 nov. 2022.
- ALVES, Luciana. **A emasculação intelectual de Heloísa (c.1101-1164)**: As estratégias retóricas por trás das epístolas de uma abadessa medieval. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- COSTA, Manoel Roberto Nunes; COSTA, Rafael Ferreira. **Mulheres intelectuais na idade média**: Entre a Medicina, a História, a Poesia, a Dramaturgia, a Filosofia, a Teologia e a Mística. Rio Grande do Sul: FI, 2019. Disponível em: <https://www.fernandosantiago.com.br/muhct.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.
- DALARUN, Jacques. **Governar é servir**: ensaio sobre democracia medieval. Campinas: Unicamp, 2021.
- DIGITAL VATICAN LIBRARY. **Manuscript - Reg.lat.159**. Disponível em: [https://digi.vatlib.it/view/MSS\\_Reg.lat.159](https://digi.vatlib.it/view/MSS_Reg.lat.159). Acesso em: 17 nov. 2022.
- HELOÍSA DE ARGENTEUIL. **Wikipedia**, c2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Helo%C3%ADsa\\_de\\_Argenteuil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Helo%C3%ADsa_de_Argenteuil). Acesso em: 17 nov. 2022.
- MEWS, Constant. **The Lost Love Letters of Heloise and Abelard**. London: Palgrave MacMillan, 2008.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. São Paulo: Pontes, 2006.
- PEDRO ABELARDO. **Wikipedia**, c2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro\\_Abelardo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Abelardo). Acesso em: 17 nov. 2022.
- ROSENWEIN, Barbara H. **Emotional Communities in the Early Middle Ages**. New York: Cornell University Press, 2006.
- ROSENWEIN, Barbara H. **História das Emoções**: Problemas e métodos. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ROSENWEIN, Barbara H. Worrying about Emotions in History. **The American Historical Review**, [S.l.], v. 107, n. 3, p. 821-845, 2002.. Disponível em: [https://www.academia.edu/908885/Rosenwein\\_Worrying\\_about\\_Emotions\\_in\\_History](https://www.academia.edu/908885/Rosenwein_Worrying_about_Emotions_in_History) . Acesso em: 26 set. 2022.
- ZUMTHOR, Paul. **Correspondência de Abelardo e Heloísa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## MANUSCRITOS DE UMA RAINHA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL



Letícia Carolina Marques de Luna

### INTRODUÇÃO

**E**m primeiro plano, é importante pontuar que todo historiador faz parte de um determinado “lugar social”, o que explica que sua ideologia está constantemente pautada em suas experiências pessoais – tornando impossível separar essas vivências do fazer história. Ao pensar no ato de se fazer história, Hegel (1995, p. 12) afirmou que “o que o historiador faz falar não é uma consciência emprestada, mas sim o próprio caráter do orador”. Portanto, é impossível a separação das construções historiográficas do cerne do próprio historiador, e, com isso, teremos a existência de construções narrativas influenciadas pelas experiências pessoais e pautadas no lugar social e tempo-histórico do seu autor.

A partir desse processo, o papel feminino nos grandes acontecimentos históricos, por muito tempo, foi submetido a um local de subalternidade, em que as mulheres eram retratadas como agentes passionais dos grandes acontecimentos históricos. Ao se referir às rainhas medievais, a estudiosa Theresa Earenfight (2013) afirma que as narrações históricas – protagonizadas por homens –, por muito tempo, retrataram a monarquia como um mundo de homens, que, ao incluir mulheres em local de poder político, são consideradas lições morais do que não se deve fazer.

Um exemplo desse apagamento são as narrativas históricas acerca de Mary Stuart – ou Maria da Escócia (1542-1587) –, rainha da Escócia, que passaram por diversas reformulações. Ora Mary é colocada como uma rainha mal orientada e dispersa a qualquer estudo em relação às questões do Estado, como

pontua Bárbara Heliodora (1978), ora ela é vista como uma rainha que “tentou governar como um rei e morreu e por suas decisões”, como afirma Kate Williams (2018, p. 11). São perceptíveis as divergências interpretativas e narrativas sobre a figura histórica da Rainha da Escócia, influenciadas completamente pelo tempo histórico de seu orador. O caso de Mary evidencia que as narrativas históricas estão em constantes modificações e que novas análises historiográficas estão sendo restabelecidas e perpetuadas no mundo contemporâneo.

Em consonância com tais movimentos, esta atividade propõe uma releitura do papel feminino nas narrativas políticas da história, por meio do caso de Mary Stuart. O *corpus* documental desta atividade serão os manuscritos da rainha escocesa, disponibilizados na obra *Queen Mary's Book: a Collection of Poems and Essays by Mary Queen of Scots*, da autora P. Stewart-McKenzie Arbuthnot, publicada no início do século XX pela George Bell & Sons. O livro disponibiliza manuscritos da rainha, sobretudo acerca de sua vida pessoal, tornando-se possível visualizar a figura histórica para além das narrativas operadas por homens. Por meio delas, podemos analisar e compreender as escolhas de uma mulher do século XVI e as imposições que uma posição de poder político lhe colocava. Diante disso, o problema principal proposto para a atividade é: qual a atuação de uma mulher como Mary Stuart, na Escócia do século XVI, levando em conta seu governo, inserido num determinado contexto social e político?

## OBJETIVOS

Diante do questionamento levantado, o objetivo geral desta atividade é compreender os documentos históricos produzidos por Mary Stuart como fontes fundamentais para a análise de seu reinado a partir do conceito de “rainado” (*queenship*)<sup>1</sup>. Além disso, é necessário contemplar os seguintes objetivos: a) compreender o contexto histórico e o lugar social em que Mary Stuart estava inserida; b) conhecer Mary através de sua própria voz e, simultaneamente, avaliar suas ideias, motivações e influências.

Ademais, esta atividade pode ajudar no desenvolvimento de algumas habilidades, conforme a tabela abaixo, que estão disponíveis nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos Fundamental e Médio.

---

<sup>1</sup> Aqui empregamos nossa tradução, “rainado”, mas o conceito pode ser traduzido também por “reginalidade”.

## Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 420-421)			
Série	Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
Qualquer uma das três séries do Ensino Médio	Analisar processos políticos e sociais âmbitos locais em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica	-	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses e compor argumentos relativos a processos políticos e sociais com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos históricos, tradições orais, entre outros)
6º Ano do Ensino Fundamental	Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais

Fonte: Os autores, 2022.

### PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** 1 hora e 40 minutos, ou seja, duas aulas de 50 minutos cada.

**Local e recursos necessários:** folhas impressas com os manuscritos da figura histórica ou um projetor de slides.

**Organização dos alunos:** a atividade será feita de forma individual.

**Operação:** abaixo, estão excertos de documentos autógrafos de Mary Stuart, que o professor deve compartilhar com os alunos, para leitura. A discussão dessas fontes pode ser feita, da parte do docente, sob orientação do conceito de “rainado”, conforme descrito abaixo. O primeiro passo da atividade destina-se à apresentação desse conceito, o segundo se volta para a observação do acervo literário que Mary possuía (que demonstra a sua vida intelectual) e o terceiro se incumbe de debater os manuscritos da rainha.

## PASSO 1 – MARY STUART E O CONCEITO DE “RAINADO”

Este passo visa ao objetivo A e a contextualização acerca da rainha Mary Stuart e do conceito de “rainado”. Use-o para instigar os alunos sobre a temática, fazendo-os analisar de forma crítica a agência política. Esta etapa deve consumir cerca de 20 minutos de aula.

John Parsons (1993) deu início aos estudos sobre o rainado, que busca pensar nas rainhas medievais para além das narrativas vigentes. Esses estudos abriram grandes possibilidades para o pensar em gênero na Idade Média, observando, nesse contexto, a forma como as rainhas medievais exploraram os seus poderes e como suas ações foram vistas pela sociedade – tratando-se não apenas da sociedade medieval, como também moderna e contemporânea. Rainado é um conceito, atualmente muito estudado, que afirma que as rainhas medievais possuíam uma certa “linha de poder” que depende, principalmente, da origem familiar, da maternidade bem-sucedida e da rogatória junto ao rei. A história, por muito tempo, foi contada por homens: sobre seus reis, seus governos e suas realizações. As narrações históricas – protagonizadas por homens –, retrataram a monarquia como um mundo de homens, que só incluía mulheres em local de poder político quando eram vistas como lição do que não fazer. Dessa forma, a principal crítica do conceito está nas narrativas historiográficas, nas quais as rainhas não são vistas como agentes históricos sérios, apenas mulheres (passionais e sentimentais) casadas com grandes homens.

Mary Stuart nasceu em 1542 e, apenas seis dias após seu nascimento, com a morte súbita de seu pai, James V (1512-1542), o rei da Escócia, tornou-se rainha. No livro *The Betrayal of Mary, Queen of Scots*, Kate Williams (2018) traz uma percepção diferente das narrativas vigentes sobre a vida de Maria e as disputas pelo trono inglês entre ela e Elizabeth I (1533-1603), narrativas essas que, por muito tempo, relegaram a rainha da Escócia a um papel de inferioridade em relação à sua prima. Ao fazer um recorte temporal do período no qual Mary e Elizabeth I estão inseridas, além do contexto social em que ambas cresceram, tornam-se evidentes as distintas decisões tomadas por ambas: enquanto Elizabeth I recusou-se a casar, Mary optou pelo matrimônio, casando-se três vezes. Em suma, enquanto Elizabeth procurou preservar o seu poder evitando o casamento, Mary enxergou na união matrimonial e na maternidade uma possibilidade de assegurar a continuidade de sua linhagem e a sua própria posição proeminente. Podemos considerar que ambas as estra-



tégias faziam parte de um rainado, ou seja, dos modos que as rainhas, mulheres no exercício do poder político, empregavam para conservá-lo – diante das investidas masculinas – e manuseá-lo.

## PASSO 2 – MARY STUART E SUA COLETÂNEA LITERÁRIA

Este passo visa ao objetivo B, trazendo uma contextualização da monarca e como ela se apresentava ao mundo. Use-o para apresentar a imagem abaixo e debater a seguinte questão: qual a importância da literatura na formação das pessoas, especialmente das mulheres? Esta etapa deve consumir cerca de 30 minutos, completando a primeira aula.

Mary Stuart escreveu inúmeras cartas durante seus poucos anos de vida. Em uma primeira análise, percebe-se que ela escreveu, principalmente, para mulheres: sua “irmã” (por afeto) Isabel de Valois (1545-1568)<sup>2</sup>, Catarina de Médici (1519-1589)<sup>3</sup> e Elizabeth I, sua “arqui-inimiga”. Nesses escritos, observa-se a importância que Mary via em se comunicar com essas mulheres, expressando sua religiosidade e suas opiniões acerca do papel das mulheres na monarquia, bem como incentivando a virtude da leitura e a importância para uma mulher – princesas, principalmente – em ter conhecimento linguístico e ler, considerando uma de suas maiores virtudes. Para ela, o estudo das letras era uma das maiores virtudes que uma pessoa podia ter e isso refletiu em sua educação, pois a rainha falava, além de seu idioma nativo, o latim, o grego, o espanhol, o italiano e o inglês (WILLIAMS, 2018).

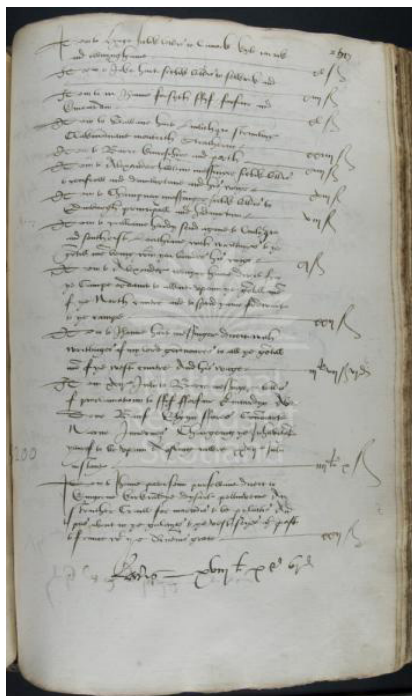
A leitura é fundamental para a formação do indivíduo, sendo, principalmente, fundamental para o processo político. Assim, impor-se como uma rainha culta que anseia pelo conhecimento científico demonstrava, além de conhecimento, o próprio poder. Esse conhecimento linguístico se amparava no amplo acervo literário que Mary possuía, que podemos observar através de seu inventário (abaixo), listando uma enorme livraria, com livros em francês, latim e grego.

---

<sup>2</sup> Filha do Rei Henrique II da França (1519-1559) e de Catarina de Médici, bem como esposa do Rei Filipe II da Espanha (1527-1598).

<sup>3</sup> Rainha-consorte da França e mãe de Francisco II da França (1544-1560), um dos esposos de Mary.

**Figura 1** – Recorte dos *Inventarie de maskyne cleiss*, que lista alguns livros, roupas e outros objetos de Mary Stuart



**Fonte:** National Records of Scotland, c2023.

A partir dessa lista, podem-se ver distintos aspectos. Em primeiro lugar, o vasto conhecimento linguístico da rainha; como é perceptível em alguns manuscritos, a rainha sempre deixou clara a importância da literatura em sua vida, o que nos mostra muito sobre suas posições políticas, a partir da percepção de que a educação é a base principal para a formação de uma mulher e líder política do século XVI. Por outro lado, a lista acima também traz vestidos e roupas para a igreja: trata-se, pois, de um testemunho da importância, percebida pela própria rainha, de se impor como uma mulher católica e intelectual. Além disso, a corte de Mary também era um cenário luxuoso que envolvia teatro, música e dança, demonstrando que a monarca apreciava e incentivava questões culturais.

A conclusão fundamental a partir dessa lista é de que a rainha escocesa via a necessidade de se colocar como uma mulher luxuosa, envolvida em aspectos culturais e aristocráticos de seu mundo, mas também como uma intelectual, com sua vasta biblioteca, demonstrando a importância que sua corte dava à educação

feminina. É de conhecimento comum que, quando se trata do século XVI, não era algo comum o incentivo à leitura e ao estudo para as mulheres, mesmo que em posição de poder. Destarte, Mary Stuart demonstra se opor a esse pensamento, e, além disso, incentivava a importância do conhecimento linguístico, histórico e cultural para além de si mesma, como veremos mais abaixo.

### PASSO 3 – MANUSCRITOS DE UMA RAINHA

Este passo também visa especificamente ao objetivo B, trazendo os manuscritos da rainha, portanto a conhecendo pela sua própria voz. Use-o para apresentar os manuscritos abaixo para que os alunos possam interpretar da sua forma, e, após apresentar as cartas e explicar a importância da análise desses escritos, solicite a atividade de aferição do aprendizado. Esta etapa deve consumir cerca de 30 minutos.

Os homens aprendem a cantar, dançar, ler, arar a terra, cavalgar, usar sapatos, vestir-se e cozinhar. E devemos supor que conquistar as próprias inclinações, governar uma comunidade (coisa mais difícil do que todas as outras), comandar um exército e levar uma vida virtuosa – devemos supor, digo, que tudo isso veio até nós por acaso? Não acredite, mas aprendamos a obedecer agora, para que possamos entender como mandar quando tivermos idade para fazê-lo. (ARBUTHNOT, 1907, p. 47-48)<sup>4</sup>.

Ao longo de sua vida, Mary escreveu diversas cartas (algumas de caráter burocrático e político), para inúmeros destinatários. Kate Williams (2018) traz várias análises a respeito desses escritos, buscando, principalmente, repensar a figura de Mary a partir do conceito de rainado. Tais análises biográficas destacam as diferenças interpretativas quando se trata de posições políticas de uma monarca do século XVI.

As cartas autógrafas de Mary podem ser uma fonte para pensar como a rainha se via e como ela buscava se retratar perante a sociedade. O trecho acima, em específico, é de uma carta bastante interessante, endereçada por Mary para Elizabeth. No texto, a rainha questionou o fato de que os homens, ainda jovens – em posição de poder político –, eram ensinados a lidar com as questões monárquicas, enquanto as mulheres não, o que a faz questionar se esses ensinamentos chegariam às mulheres por acaso, o que ela assume que não. Entretanto, mesmo após questionar, a rainha concluiu que as mulheres precisam aprender a obedecer, o que a fez acreditar que, num futuro próximo, as mulheres seriam ensinadas a governar.

---

<sup>4</sup> As cartas são referenciadas pelo nome de P. Stewart-McKenzie Arbuthnot, a estudiosa responsável pela edição.

De acordo com Earenfight (2013), se a rainha fosse muito assertiva em suas posições, poderiam aparecer resistências internas contra ela, afinal, em uma monarquia, o homem sempre governa com toda sua autoridade, enquanto a mulher devia governar com discricção, a partir da permissão de um homem (seu cônjuge) ou um grupo de homens. Portanto, podemos assumir que Mary, ao levantar esses questionamentos e repassar para suas amigas próximas, procurava incentivar essa busca por espaço dentro do estudo político para as mulheres; enquanto ela questionava, finalizava informando às interlocutoras que, por ora, elas precisavam aprender a obedecer, até possuir idade o suficiente para aprender a governar. Diante disso, podemos perceber a junção entre uma rainha que anseia pelo conhecimento, mas, ao mesmo tempo, obedece às regras predispostas, evitando ser colocada num papel de rainha autocrata ou “assertiva demais” em seus posicionamentos.

Joan Scott (1990) pontua que investigar as mulheres na história é repensar as noções tradicionais do que é historicamente importante, incluindo tanto as experiências pessoais, como as atividades públicas e políticas. Sendo assim, pode-se entender esses pequenos e quase imperceptíveis comportamentos de Mary também como atividade política, afinal, levantar esses questionamentos durante o século XVI não era nada comum, muito menos algo bem-visto entre a sociedade europeia.

Em outro manuscrito, Mary traz a seguinte situação: um homem do convívio de Isabel de Valois havia opinado que “o trabalho das mulheres é não saber sobre nada” (ARBUTHNOT, 1907, p. 59). Em paralelo a essa colocação, trazemos a explicação de Scott (1990, p. 88) sobre a definição de gênero, que é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Ou seja, a perpetuação das desigualdades de gênero é essencial para a permanência da articulação do poder majoritariamente masculino. Portanto, a perpetuação dessa ideia de que o dever das mulheres é não saber de nada (impedindo o acesso ao conhecimento linguístico e, por consequência, à literatura, nesse caso) é de suma importância para a permanência dessas desigualdades de gênero, como bem pontua Scott. Em oposição a essa fala, Mary escreve diversas cartas direcionadas a Isabel, enumerando diversas mulheres que foram historicamente importantes, seja para a religião ou arte.

Para que você saiba como refutar esses bons tagarelas que disseram ontem que o dever das mulheres é não saber nada, gostaria de lhe dizer, minha irmã, que uma mulher de seu nome já foi tão instruída que poderia muito bem ter respondido-o se ela estivesse presente. Refiro-me a Isabel, uma

abadessa alemã, que escreveu muitas belas orações para as irmãs de seu convento e um trabalho sobre os caminhos pelos quais se chega a Deus. Temístoclea, irmã de Pitágoras<sup>5</sup>, era tão culta que em muitas ocasiões se valeu de suas opiniões. (ARBUTHNOT, 1907, p. 60).

Cleobulina, filha de Cleobulinus (que foi um dos sete sábios da Grécia), escreveu muitos enigmas finos em hexâmetros<sup>6</sup>. Cornificius, irmã de Cornificius, o poeta, compôs alguns epigramas<sup>7</sup> muito elegantes. Cornélia, esposa de Africanus e mãe dos Gracos<sup>8</sup>, deixou algumas cartas escritas em latim, e foi dela que seus filhos tiraram sua eloquência. A filha de Lælius lembrou em seus discursos o brilho de seu pai. E a oração de Hortênsia, filha de Hortênsio, que ela fez diante dos triúnviros<sup>9</sup>, prova que ela era muito eloquente. Lembre-se com atenção de todos aqueles que eu nomear para você, para que você possa responder às pessoas que desprezam nosso sexo, e que dizem que não é da competência da mulher saber latim. (ARBUTHNOT, 1907, p. 61).

Ao se opor ao pensamento misógino do homem citado, Mary lista diversas mulheres que tiveram uma importante influência. Entre esses casos, busco destacar a importância que Mary dá à maternidade ao falar sobre Cornelia Africana (século II a.C.), e sua influência para com seus filhos Tibério (133 a.C.) e Caio Graco (154 a.C.), ao deixar cartas em latim que, como Mary pontua, foram importantes para a eloquência desses homens; como também cita a influência dos escritos de Temístoclea (c. 600 a.C.), a irmã de Pitágoras, nos escritos de seu irmão. Mais uma vez, demonstra-se o amplo conhecimento da rainha escocesa não só sobre literatura e religião, como também história e filosofia. A erudição de Mary era impressionante e lhe serviu para mostrar que, na história, não pode haver grandes homens se não houver grandes mulheres, porque estas é que se encarregam de educar e formar os grandes homens.

Portanto, ao defender o direito do conhecimento linguístico e literário feminino, e, além disso, categorizar alguns nomes e citar a importância dessas mulheres para a história (seja por meio de descobertas, seja pela influência positiva para com seus filhos), Mary demonstra ser uma analista crítica, levando em consideração o seu tempo histórico. A partir do conceito de rainado, é possível analisar e (re)interpretar essas fontes históricas da rainha escocesa há muito debatidas.

<sup>5</sup> Trata-se, aqui, do célebre filósofo e matemático da Antiguidade, Pitágoras, que viveu no século VII a.C.

<sup>6</sup> Hexâmetro é uma forma poética que consiste em seis versos de igual métrica.

<sup>7</sup> Epigrama é outra forma poética, consistindo em quatro versos com medidas variadas.

<sup>8</sup> Os irmãos Caio e Tibério Graco viveram no século II a.C. e haviam sido importantes personagens da antiga Roma republicana, considerados grandes líderes populares, sábios e persuasivos.

<sup>9</sup> Triúnviros eram os três cônsules da Antiga República Romana.

## CONCLUSÕES

Nos 20 minutos restantes da aula, o professor deve encerrar o debate com a seguinte conclusão: um aspecto fundamental para o estudo da História das Mulheres é o seu aspecto descritivo e interpretativo, que considera a experiência das mulheres um fato para ser descoberto e escrito, de acordo com Louise Tilly (1994). Ou seja, pensar na História das Mulheres é, além de falar sobre grandes feitos, entender a experiência pessoal dessas mulheres como fonte histórica, seja por suas vivências, suas opiniões e suas contribuições para o estudo historiográfico.

Dessa forma, retomando ao que foi pontuado na introdução deste texto, é importante entender que todo historiador faz parte de um determinado “lugar social”, o que explica sua ideologia está constantemente pautada em suas experiências pessoais – tornando impossível separar essas vivências do fazer história. Portanto, os debates em relação ao reinado de Mary nos evidenciam como a política não pode ser estudada sem compreender outras questões sociais, como, no caso dela, seu gênero e suas imposições a partir deste. Com isso, conclui-se que pensar nas rainhas medievais a partir do conceito de reinado é repensar toda uma escrita e interpretação historiográfica em relação a essas mulheres, que podiam se destacar por vários caminhos, como a erudição.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A avaliação desta atividade pode incidir sobre um dos seguintes aspectos: a participação política feminina (que aponta para a competência prevista para o 6º Ano do Ensino Fundamental, conforme a tabela acima) ou os aspectos constituintes dos processos históricos – neste caso, a educação, sobretudo das mulheres. Em ambos os casos, sugere-se que os alunos imitem a prática de Mary: escrevam cartas para os colegas, discursando sobre a importância dessa participação e dessa educação. O professor pode proceder desta maneira: ele pode escrever o nome de cada aluno em papezinhos (ou utilizar os números de uma lista de chamada, por exemplo) e sorteá-los pela turma; cada aluno deverá escrever uma carta para a pessoa cujo nome lhe foi sorteado.

Depois que as cartas forem entregues a seus destinatários, cada aluno deverá ler, em voz alta, para a turma toda, a carta que recebeu. Em vista dessa leitura coletiva, o docente pode instaurar um debate em sala de aula sobre os temas supracitados. Ele poderá, por fim, avaliar os alunos tanto em sua expressão oral (a leitura da carta) quanto escrita (a redação de cada um).

## REFERÊNCIAS

- ARBUTHNOT, P. Stewart-McKenzie (ed.). **Queen Mary's Book: a Collection of Poems and Essays** by Mary Queen of Scots. London: George Bell and Sons, 1907.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- EARENIGHT, Theresa. **Queenship in Medieval Europe**. New York: Palgrave MacMillan, 2013.
- HELIODORA, Barbara. **A Expressão Dramática do Homem Político em Shakespeare**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HEGEL, Georg W. F. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 1995.
- MARY, QUEEN OF SCOTS. **National Records of Scotland**, Edimburgo, c2023. Disponível em: <https://www.nrscotland.gov.uk/research/image-gallery/hall-of-fame/mary-queen-of-scots>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- PARSONS, John. **Medieval Queenship**. New York: St. Martin's Press, 1993.
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 8 out. 2022.
- TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 28-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 8 out. 2022.
- WALTON, Kristen Post. **Catholic Queen, Protestant Patriarchy: Mary, Queen of Scots and the Politics of Gender and Religion**. [S.l.] Londres: Palgrave MacMillan, 2007.





## O CHAMADO DA ESPADA: REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO MEDIEVAL



Mateus Martins Rufino Alves

### INTRODUÇÃO

**A**tividade proposta tem por objetivo promover uma reflexão acerca da imagem do cavaleiro medieval, perpetuada e constantemente metamorfoseada pelos meios de comunicação. A reflexão é feita analisando as semelhanças e diferenças entre o cavaleiro “histórico” e o cavaleiro “fantástico”. Essa imagem é associada constantemente a uma figura repleta de virtudes, de capacidades marciais implacáveis e, muitas vezes, defensora tenaz da fé cristã. Ela é resgatada por diversos gêneros literários, séries de ficção, jogos de tabuleiro ou videogames e até mesmo por grupos políticos e religiosos de tendências extremistas. Os alunos, organizados em equipes de quatro pessoas, deverão pesquisar representações contemporâneas de cavalaria e problematizar, de maneira crítica: até que ponto existem semelhanças entre os dois modelos de cavaleiros? E quais as divergências entre um e outro? Essa atividade favorece a interdisciplinaridade com Artes, através da observação de uma nova identidade visual e representação imagética desses guerreiros, além de estimular uma construção coletiva do saber, possibilidade de uma maior investigação da fonte e o desenvolvimento de um senso histórico crítico sobre o material consumido no cotidiano que se apresenta com inspirações históricas ou dito histórico.

## OBJETIVOS

O objetivo geral da atividade pode ser compatível com algumas competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a tabela abaixo (para o 6º Ano do Ensino Fundamental). Essas habilidades podem nortear não apenas a execução deste material, mas também a avaliação da aprendizagem dos alunos.

### Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017: 420-421)			
Série	Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
6º Ano do Ensino Fundamental	Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval

Fonte: Os autores, 2022.

## PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** a atividade acontecerá em dois momentos distintos, cada um consistindo num módulo-aula de 50 minutos. O ideal é que os alunos tenham tempo suficiente entre uma aula e outra para fazer a pesquisa que será utilizada como aferidor de aprendizagem.

**Local e recursos necessários:** a atividade pode ser aplicada em sala de aula ou em algum ambiente externo. Para a execução da primeira parte da atividade, serão necessárias apenas as fontes impressas – que também podem ser disponibilizadas via internet (ou por meio de aparelho projetor) –, além dos materiais comuns, como lápis, borracha e caderno. Para a segunda etapa da atividade, os alunos deverão trazer impressos em cartazes os resultados de sua pesquisa.

**Organização dos alunos:** de acordo com a quantidade de alunos em sala, o professor pode optar por realizar a atividade em trios ou quartetos. Equipes maiores ou menores podem causar problemas para a sequência da atividade. As equipes devem espalhar-se pelo espaço em que a aula acontece e formar pequenos blocos para a leitura do material, na primeira parte da atividade. Na segun-

da parte, os alunos voltarão a organizar-se nas mesmas equipes para apresentar os resultados de suas pesquisas.

## PASSO 1 – LEITURA E COMENTÁRIOS DAS FONTES

Após separar as equipes e entregar o material, deve-se dar início à primeira etapa da atividade. Estima-se que esta etapa dure aproximadamente 25 minutos; ela consiste na leitura em conjunto de todas as quatro fontes apresentadas. Peça para que cada grupo apresente um voluntário para a leitura de uma das fontes, de maneira a estimular a desenvoltura para a leitura em público e preparar os alunos para a segunda etapa.

Entre a leitura de uma fonte e outra, faça uma breve explicação sobre os pontos abordados nelas, explicando as palavras mais difíceis e determinando os conceitos-chave de cada uma delas.

*Os defensores* são um dos três estados porque Deus quis que se mantivesse o mundo: e assim como aqueles que rogam a Deus pelo povo são chamados oradores e os que lavra a terra e fazem aquelas coisas que permitem aos homens viver e manter-se, são chamados *lavradores*, outrossim, os que têm de defender a todos são chamados *defensores*. Portanto, os antigos que houveram por bem que os homens que fazem a tal obra fossem escolhidos porque para defender são necessárias três coisas: esforço, honra e poderio. (AFONSO X, apud PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 99-100).

Se um homem pretendesse ser cavaleiro sem ser gentil-homem de linhagem, mesmo que o fosse pela sua mãe, não poderia sê-lo por direito; antes o poderiam tomar os reis ou os barões onde estivesse a castelania e mandar-lhe por direito cortar as esporas sobre uma estrumeira [...]; porque não é costume a mulher nobilitar o homem, mas sim o homem nobilitar a mulher. Na verdade, se um homem de grande linhagem tomasse por mulher a filha de um vilão, o seu filho poderia bem ser um cavaleiro de direito, se o quisesse. (SÃO LUÍS IX, apud PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 100).

Não é bastante para a grande honra que pertence ao cavaleiro a sua escolha, o cavalo, as armas e o senhorio, mas é mister que tenha escudeiro e troteiro que o sirvam e cuidem dos seus cavalos; e que as gentes lavrem, cavem e arranquem a maleza da terra, para que dê frutos e que vivam o cavaleiro e os seus brutos; e que ele ande a cavalo, trate-se como senhor e viva comodamente daquelas coisas em que os seus homens passam trabalhos e incomodidades. [...] Correr em cavalo bem guarnecido, jogar a lança nas liças, andar com armas, participar em torneios, fazer tábulas redondas, esgrimir, caçar cervos, ursos, javalis e leões e outros exercícios semelhantes,

pertence ao ofício de cavaleiro, pois com tudo isso se acostuma a feitos de armas e a manter a Ordem de Cavalaria. Portanto, desprezar o costume e uso por meio dos quais o cavaleiro se dispõe para o uso do seu ofício é menosprezar a Ordem de Cavalaria. (RAIMUNDO LÚLIO, apud PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 100-101).

O Ofício de cavaleiro é manter e defender o seu senhor terrenal, pois nem rei, nem príncipe, nem alto barão poderão, sem ajuda, manter a justiça entre os seus vassalos. Por isto, se o povo ou algum homem se opõe aos mandamentos do rei ou príncipe, devem os cavaleiros ajudar o seu senhor, que, por si só, é um homem como os demais. E assim, é mau cavaleiro aquele que mais ajuda o povo do que o seu senhor, ou que quer fazer-se dono e tirar os estados do seu senhor, não cumprindo com o ofício pelo qual é chamado cavaleiro. [...] Ofício de Cavalaria é guardar a terra, pois por temor dos cavaleiros não se atrevem as gentes a destruí-la nem os reis e príncipes a invadir uns a dos outros. Mas o cavaleiro malvado que não ajuda o seu senhor natural e terrenal contra outro príncipe é cavaleiro sem ofício. [...] (RAIMUNDO LÚLIO, apud PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 101).

## PASSO 2 – ANÁLISE DAS FONTES

Pode-se gastar cerca de 25 minutos neste passo, completando o primeiro módulo de aula.

A primeira fonte trata de explicar os três estamentos da sociedade feudal, onde os defensores são representados pela nobreza, no topo da pirâmide social; os oradores são representados pelo clero, imediatamente abaixo da nobreza, ainda gozando dos mais diversos privilégios; e os trabalhadores representam o campesinato, os servos que formam a base da pirâmide e correspondem ao maior número de pessoas (POWELL, 1994). Além disso, é importante observar: a fonte designa que é de vontade divina a existência dos defensores, ou seja, da nobreza. Ela denota também três qualidades irremediáveis dessa nobreza guerreira: o esforço, necessário para superar os inimigos; a honra, atributo fundamental para o cavaleiro devoto; e o poderio, correspondente à sua capacidade combativa, que deve estar sempre treinada e afiada (FLORI, 2005).

A segunda fonte trata das linhagens nobres e da concessão de nobreza para os servos, além de externar diferentes tratamentos por conta do gênero. Pode-se observar que não eram todos que podiam sagrar-se cavaleiros, sendo essa uma honraria concedida apenas àqueles que pertenciam à nobreza (BARTHELEMY, 2010). Essa condição poderia ser conquistada através do casamento, mas apenas

o casamento com um gentil-homem de linhagem era capaz de fazê-lo, pois as mulheres não possuíam a capacidade de tornar-se um homem nobre. De outra maneira, um camponês não poderia tornar-se cavaleiro.

A terceira fonte retrata a imagem de um cavaleiro que, distante de ser apenas um combatente, é um homem de posses. Sua presença é adornada por servos e ele gasta seu tempo disputando torneios, promovendo caçadas e banquetes. Percebe-se aqui novamente o resgate da imagem de um nobre, membro da elite, um “cavaleiro cavaleiresco” (BARTHELEMY, 2011). Não bastaria, pois, apenas guerrear a cavalo contra os inimigos da fé e do senhor para representar essa classe, também se fazia necessário praticar todas as atividades que demonstrariam sua superioridade e distinção social.

A quarta fonte incumbe-se de demonstrar o ofício propriamente dito do cavaleiro, sua principal tarefa, a guerra. É seu dever prestar-se ao combate em defesa do seu senhor feudal, enfrentando seus inimigos e garantindo a paz com os senhores vizinhos através de “armistício” forçado pela ameaça de sua presença. Para além de tudo, é explicitado que o bom cavaleiro, aquele que cumpre sua tarefa, é o que se curva perante o seu senhor e ergue-se perante o povo. É seu dever, pois, defender a vontade do soberano acima dos desejos do vassalo (FLORI, 2005).

Finalizado este passo, antes que os alunos deixem a aula, peça-lhes que façam uma pesquisa imagética na internet, procurando por diversas representações modernas de cavaleiros medievais. Elas aparecem abundantemente em filmes, séries e videogames, por exemplo. Peça que os estudantes tragam as imagens que encontrarem organizadas em cartazes, que contenham, como legendas das imagens: título (se houver), origem (caso seja uma obra de ficção, o nome dela; caso seja uma fotografia da vida real, onde foi tirada), autor e ano (caso seja uma obra de ficção, o ano de publicação; caso seja uma foto real, a data da fotografia).

Nos próximos passos (executados na aula seguinte), os alunos apresentarão os resultados de suas pesquisas, que serão submetidos ao escrutínio da turma, sob mediação do professor.

### PASSO 3 – RETOMADA DE CONTEÚDOS

Este passo deve levar 5 minutos.

No início da aula, seguindo as diretrizes de organização já apresentadas, o docente pode fazer uma breve retomada do conteúdo apresentado até o momento. Em seguida, pode comentar sobre o modo com que o passado vem sendo cada

vez mais resgatado pelas sociedades contemporâneas (KALLÁS, 2017), revisitando conceitos solidificados e modificando-os para servir aos propósitos do tempo presente e daqueles que narram o fato. Para estudar as alusões e apropriações que passaram a ser feitas sobre a Idade Média, surgiram os neomedievalistas (ALTSCHULL; BERTARELLI; AMARAL, 2021).

O “cavaleiro cavaleiresco” do período medieval, por sua vez, tornou-se um símbolo de devoção aos valores atrelados à cristandade, da luta pelos mais fracos e do levante contra a tirania. Nos livros de ficção, representa, em sua maioria, o guerreiro altruísta, altivo, capaz de enfrentar gigantes e dragões, assim como nos jogos de videogame e tabuleiro, onde o cavaleiro passou a representar o guerreiro robusto, resistente e devoto, de armadura e portando impressionantes lanças e espadas (STRAZZI; GONÇALVES, 2020). Nos filmes e séries, o lado torneador do cavaleiro é constantemente resgatado através das representações de feiras e justas medievais. Fora da ficção, partindo para o cenário brasileiro, o cavaleiro tornou-se uma figura controversa, passando a estampar a bandeira de grupos políticos conservadores (GUERRA, 2021).

#### PASSO 4 – APRESENTAÇÃO DAS EQUIPES

Este passo deve gastar os 45 minutos restantes do segundo módulo de aula.

Para este passo, é interessante posicionar os grupos de maneira que formem um semicírculo (caso o espaço permita), para que todos possam ver os trabalhos dos colegas. As equipes deverão então, uma por vez, apresentar o conteúdo de seus cartazes, que deve conter muito mais imagens – as únicas coisas escritas, além do título do trabalho e dos nomes dos integrantes, devem ser as referências das imagens.

Durante as apresentações, deve-se suscitar o debate entre os alunos, questionando os demais colegas se já viram aquela imagem em algum lugar, ou se conheciam o personagem representado nela. Questione-os sobre o grupo, perguntando se a equipe levantou pontos pertinentes e se a classe concorda ou discorda dos argumentos apresentados para defender as proximidades e as distâncias entre as fontes e as imagens.

## CONCLUSÕES

Ao fim das apresentações, o docente pode pedir para que os alunos continuem organizados da maneira em que estão. Pode questioná-los sobre o que acharam das representações que encontraram e sobre as que seus colegas escolheram. Ao final, peça para levantarem a mão aqueles que acharem que a maior parte das representações contemporâneas do cavaleiro medieval representa de fato o que foi o cavaleiro. Em seguida, os contrários devem fazer o mesmo. Pode, ainda, perguntar-lhes o porquê de sua opinião, dando preferência para aqueles que participaram menos dos debates. Em suma, a tarefa aqui é que os alunos possam descrever as representações e, cientes de como o cavaleiro medieval era descrito no próprio Medievo, possam compará-los, ressaltando suas diferenças e semelhanças.

Após questionar alguns alunos, faça os apontamentos acerca do que foram os cavaleiros medievais em comparação com os cavaleiros fictícios da contemporaneidade. De fato, as relações entre homem e espada, homem e cavalo, são laços resgatados tanto por um quanto por outro, num sentido geral. O cavaleiro tem sua imagem atrelada ao militarismo, ao combate, seja ele físico ou simbólico, por terras e por um senhor ou por uma causa julgada justa. Por outro lado, diferentemente do que se é difundido amplamente, o cavaleiro não era um defensor dos pobres e oprimidos, devoto fiel de uma divindade misericordiosa. Era, por sua vez, um defensor de seu senhor, das vontades de uma elite econômica da qual ele fazia parte e gozava dos mais diversos privilégios. Não obstante, sua vida para além dos combates resumia-se em disputar torneios, frequentar festas, organizar banquetes e governar suas terras. Era de se esperar que seus servos trabalhassem por ele, e que esse só viesse a se preocupar com a defesa de suas terras.

Por fim, o cavaleiro é, então, um representante de uma elite que tampouco tem interesse em defender o povo, mas sim a terra onde este se encontra e de onde provém o lucro para a manutenção de seu poder. Um nobre empobrecido era ainda um nobre, detinha todo o direito de sagrar-se cavaleiro e defender um senhor, mas um camponês jamais alcançaria essa honraria, dada sua origem. Os cavaleiros não eram apenas guerreiros de elite, eram também guerreiros para a elite, vindos da elite e cuja nobreza das ações era equivalente à nobreza de seu sangue. Essa comparação deve permitir aos alunos perceberem as diversas manipulações imagéticas às quais a figura do cavaleiro medieval está sujeita, a fim de que ela seja constantemente adaptada para atender aos interesses e valores daqueles que os representam.



## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os alunos devem ser avaliados de maneira contínua, ao longo do desenvolvimento das duas etapas da atividade, por meio de sua capacidade de argumentação oral. É importante observar a participação de cada um nos debates em sala de aula durante o primeiro momento, após a leitura das fontes, premiando boas interjeições e questionamentos para além do óbvio. Durante o segundo momento, as avaliações devem ser realizadas observando a confecção dos cartazes dos alunos e a apresentação do conteúdo, cujos critérios nós sugerimos:

1. criatividade: expressa através da escolha de imagens, seja trazendo personagens muito populares ou representações inusitadas;
2. organização: é importante que os cartazes estejam legíveis para que o debate possa acontecer de modo claro. Por fim, se o professor desejar, esses cartazes podem ser afixados na sala, ao final da atividade;
3. contextualização e apresentação de fontes: é necessário que os alunos façam descrições minuciosas das imagens que escolheram trazer, explicando de onde cada imagem foi retirada e qual pessoa ou personagem é aquele. Deve-se valorizar grupos que descrevem como aquela pessoa ou personagem age mediante o papel de cavaleiro.
4. capacidade analítica e interpretativa: os alunos devem ser capazes de relacionar as fontes, comparando-as e apontando semelhanças e discrepâncias entre os “cavaleiros” trazidos por eles e aquilo que a bibliografia aponta como cavaleiro.

Todos esses critérios devem ser repassados com antecedência para os alunos, garantindo assim que estarão cientes da maneira como serão avaliados e podendo preparar-se adequadamente para as apresentações. Caso queira tornar essa atividade parte do processo avaliativo, é possível distribuir os pontos da atividade da seguinte forma (tomando como base um valor máximo de 10): Participação das conversas sobre as fontes no primeiro momento, 0-1 ponto; Criatividade na execução, 0-1 ponto; Organização, 0-1 ponto; Apresentação de fontes, 0-1; Contextualização 0-3 pontos; Capacidade analítica, 0-3 pontos.

## REFERÊNCIAS

- ALTSCHUL, Nadia R.; BERTARELLI, Maria Eugênia; AMARAL, Clínio. Apresentação do Dossiê: O que é neomedievalismo? **Signum**, [S.l.], v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum/article/view/610>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BARTHÉLEMY, Dominique. **A Cavalaria**: Da Germânia Antiga à França do século XII. Campinas: Unicamp, 2010.
- BARTHÉLEMY, Dominique. Violência guerreira e cortesia. [Entrevista concedida a] Néri de Barros Almeida. **Signum**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 166-175, 2011. Disponível em: <http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum/article/view/51/42>. Acesso em: 17 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseoficial\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseoficial_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- FLORI, Jean. **A Cavalaria**: A origem dos nobres guerreiros da Idade Média. São Paulo: Madras, 2005.
- GUERRA, Luiz Felipe Anchieta. Neomedievalismo político no Brasil contemporâneo. In: BERTARELLI, Maria Eugênia; BIRRO, Renan Marques; PORTO JÚNIOR, João Batista da Silva. **Medievalismos em olhares construções narrativas**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2021. v. 1. p. 47-64
- KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos do ensino de história. **História Hoje**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 130-157, 2017. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/351>. Acesso em: 15 out. 2022.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**: textos e testemunhas. São Paulo: Unesp, 2000.
- POWELL, THIMOTY E. **The “Three Orders” of society in Anglo-Saxon England**. Cambridge: University Press, 1994.
- STRAZZI, Allan Reveriego; GONÇALVES, Felipe Yann Cavalcanti. Diálogos entre Neomedievalismo, História e Jogos eletrônicos. **Intelligere**, São Paulo, n. 9, p. 312-325, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173310>. Acesso em: 15 out. 2022.



## DESCOLONIZANDO A IDADE MÉDIA: A RIHLA DE IBN BATTUTA EM UMA PERSPECTIVA GLOBAL (XVI)

Suênia Vieira Damásio

### INTRODUÇÃO

**A**o pensar na Idade Média, existem, no nosso imaginário e nos livros didáticos, dois estereótipos (OLIVEIRA, 2010): de um lado, a Idade Média obscura e, do outro, uma Idade Média romântica (SILVA, 2019). Como se dão essas construções?

A construção de uma Idade Média se inicia ao pensá-la em uma lógica apenas de transição entre a Antiguidade e a Modernidade, vistas como grandes períodos da humanidade. Assim, seria a Idade Média a interrupção do progresso, sendo ela entendida como um período amorfo, sem desenvolvimento e marcada pela ruína da humanidade. Com uma retórica de rejeição ao período, o Renascimento propaga a ideia de uma Idade Média obscura. Essa narrativa é ainda mais pejorativa a partir do Iluminismo, que acentua a negação da Idade Média como forma de enaltecer o dito período moderno (FRANCO JUNIOR, 2006).

Por outro lado, a partir do século XIX, emerge uma narrativa de uma Idade Média romântica, assumindo uma perspectiva saudosista e se tornando um ideal a ser retomado. O contexto do século XIX era de formação dos Estados Nacionais, com isso, o medievo era usado para fortalecer sentimentos nacionalistas. Outro uso desse medievo idealizado foi feito no século XX pelos movimentos nazistas e fascistas (FRANCO JUNIOR, 2006). Assim, lança-se uma tradição de apropriação desse ideal romântico pelas direitas, ainda presente no século XXI.

Todo esse preâmbulo serviu para nos mostrar o quanto o período medieval foi utilizado e apropriado ao longo de diversos períodos históricos pós-medievais. O que todas essas narrativas têm em comum é que contribuíram para a construção de uma visão de Idade Média eurocentrada, tanto nos estudos medievais acadêmicos quanto nos livros didáticos. Essa época aparece como o berço de uma dita Civilização Ocidental e, nesse processo, diversas espacialidades, grupos sociais e narrativas foram apagados.

No tempo, inventou-se a ideia de Idade Média para ser manejada conforme os interesses do momento; no espaço, também houve processo semelhante. Diante do estabelecimento da hegemonia ocidental, surge a construção de um dito Oriente para fazer oposição e ser o seu contrário. Nesta disputa, o Ocidente se torna o ideal a ser seguido e cria um espantalho de um Oriente, que precisa ser combatido (SAID, 1990).

Para combater essas narrativas, as perspectivas historiográficas no século XXI buscam abordar a Idade Média sob outros paradigmas. Silveira (2019) irá defender a construção de uma Idade Média a partir de um viés global, ou seja, que incorpore novas espacialidades, novos sujeitos históricos e as suas conexões entre si, promovendo uma “descentralização epistemológica” (SILVEIRA, 2019). Dessa forma, o entendimento acerca da Idade Média neste material irá perpassar por essas abordagens ao passo que problematiza as concepções anteriores em relação ao período. Para isso, será utilizada a Rihla de Ibn Battuta, em consonância com a proposta de fugir de uma Idade Média restrita ao espaço europeu. Na análise deste documento, será destacada a não neutralidade no discurso do viajante – afinal, ele irá representar cada região a partir do seu próprio referencial social, cultural, político e histórico. Com isso, a utilização das Rihlas pode ser um interessante recurso didático para pautar novas noções acerca da Idade Média.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é oferecer um olhar não eurocêntrico acerca da noção de Idade Média, a partir de um exercício lúdico baseado na Rihla de Ibn Battuta para os alunos do 6º Ano. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) avaliar, com base na Rihla, a demanda de ampliação da noção de Idade Média, para que abarque espaços que vão além do Ocidente cristão; 2) entender que os espaços considerados não ocidentais não são um bloco homogêneo; 3) perceber que as sociedades medievais não estavam isoladas, mas que mantinham

relações dinâmicas umas com as outras. Sugerimos que tais metas sejam enquadradas numa aula voltada para o 6º Ano do Ensino Fundamental, conforme as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), replicadas a seguir.

### Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 420-421)		
Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
Lógicas de organização política.	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

Fonte: Os autores, 2022.

### PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** a parte realizada em sala tem duração de dois módulos-aula de 50 minutos (cada um), totalizando uma hora e quarenta minutos de aula. Eles serão divididos em três etapas, conforme a seguir. O primeiro passo, mais curto, serve de introdução à atividade. O segundo destina-se a uma reflexão sobre o ato de viajar, na Idade Média, e de registrar por escrito as viagens. Por fim, o terceiro passo propõe um exercício experimental da literatura medieval de viagem, através da vida e da obra de Ibn Battuta.

**Local e recursos necessários:** na sala de aula, o professor pode usar o projetor ou imprimir fichas com os recursos didáticos, incluindo a tabela e o mapa abaixo.

**Organização dos alunos:** na primeira aula, os alunos podem estar dispostos em fileiras. Já na segunda aula, recomenda-se uma organização das carteiras em círculo.

## PASSO 1 – REFLEXÃO ACERCA DO CONCEITO DE IDADE MÉDIA

Durante este primeiro passo, o docente deve destinar cerca de 10 minutos de aula para questionar os alunos com as seguintes perguntas: o que é a Idade Média? O que você pensa quando escuta esse termo? Você já viu esse período chamado de Idade das Trevas? A Idade Média foi apenas na Europa? O objetivo de fazer essas perguntas é introduzir os aspectos da Idade Média para os estudantes, podendo se utilizar das reflexões feitas na introdução deste capítulo. Dessa maneira, compreender quais as narrativas acerca do medievo são conhecidas pelos estudantes, fazendo uma reflexão do que seria a Idade Média e como nela podemos incluir novos sujeitos sociais, como: mulçumanos, pessoas negras, mulheres e outros.

## PASSO 2 – O QUE É LITERATURA DE VIAGEM E O GÊNERO RIHLA?

Neste passo, o professor pode dedicar 20 minutos para explicar o que seria a literatura de viagem, o gênero Rihla, e como ela está presente na Idade Média. Deve-se refletir com a turma sobre as viagens como forma de circulação de pessoas e, através delas, de conhecimentos, histórias, imaginários e produtos. A Idade Média não esteve restrita à Europa, tampouco a pessoas brancas e cristãs – visão essa que cabe desconstruir.

Quando se pensa em viagem e literatura de viagem, um dos nomes mais conhecidos é o de Marco Polo – conhecido, inclusive, como “o grande viajante”. Quando mudamos o olhar e saímos desta Idade Média eurocêntrica, supostamente berço da civilização ocidental, e olhamos para outros espaços e grupos sociais subalternizados pela historiografia, vemos que, no mundo árabe islâmico medieval, desenvolveu-se uma ampla literatura de viagem. Os autores desses relatos percorreram um vasto território, que incluía não somente a Europa, mas também a África e a Ásia. Isso corrobora que a Idade Média não estava restrita ao continente europeu, nem que estava à margem de uma rede de conexões entre diversas outras regiões.

Uma das formas de desviar o foco do Ocidente cristão e analisar a Idade Média a partir de uma perspectiva global é se deter na sociedade árabe-islâmica, que ascende e se expande durante esse período por vastos territórios denominados de Dar al-Islam. O então denominado Dar al-Islam (terras do Islã), de acordo com Bíssio (2015, p. 27), consistia em região marcada pela heterogeneidade e

por fronteiras fluidas. Na estruturação dessa zona grande, que ia desde regiões da Europa até parte da África e da Ásia, é possível perceber a presença de alguns princípios da religião islâmica.

Será neste vasto território islâmico na Idade Média que se desenvolveu, no Magrebe e em Al-Andalus, a literatura de viagem. A sociedade árabe-islâmica possui uma relação complexa com as viagens, pois os viajantes tinham mais de uma função: podiam ser comerciantes, espiões, diplomatas e peregrinos indo à Meca. Junto a isso, existia uma perspectiva de busca pelo conhecimento, visto que muitos eruditos também eram viajantes (SILVA, 2015).

Com o tempo, vem se desenvolvendo outro tipo de literatura de viagem, em que as impressões de seu autor extrapolam a geografia física, passando a trazer questões sociais, políticas e religiosas. Uma das modalidades de literatura de viagem mais conhecidas é a Rihla, cuja escrita se registra entre os séculos XII e XIV, que está diretamente ligada ao propósito religioso de peregrinação à Meca (Hajj). De acordo com Macedo e Marques: “Do ponto de vista antropológico, percebe-se que o testemunho da Rihla está perpassado por noções valorativas e classificações hierárquicas do narrador”. Macedo e Marques (2008, p. 23) destacam também a parcialidade das Rihlas e nos revelam como se dá a construção das narrativas:

Em geral, certas informações repetem-se ao longo da narrativa. Entre as mais frequentes estão: a) descrição geral dos lugares visitados; b) menção aos santuários e lugares de culto; c) breve descrição de seus contatos e informantes; d) lista dos notáveis (sultões, sheiks, emires) e líderes religiosos; e) retrato do governante das terras visitadas, com suas qualidades pessoais, beleza física e conduta moral, caráter, generosidade e posição entre os demais soberanos; f) apreciação de audiências públicas e etiqueta palaciana, com a descrição dos palácios; g) apreciação das orações prescritas na lei corânica; h) descrição das rainhas e princesas.

A análise feita por Macedo e Marques acerca das narrativas presentes na Rihla atesta o quanto esse tipo de documentação oferece um vasto material de análise. Desse gênero podem ser citados vários viajantes notáveis, que produziram rihlas, todavia, iremos nos deter a tratar de apenas um deles, o Ibn Battuta, que é um dos viajantes mais populares e estudados entre as diversas áreas do conhecimento.

### **PASSO 3 – IBN BATTUTA E SUA RIHLA**

No terceiro passo, que deve durar cerca de 25 minutos, o professor deve apresentar Ibn Battuta e a obra produzida por ele. Nessa etapa, o docente deve



projetar, por meio de datashow, a tabela com observações sobre trechos do documento, ou disponibilizá-la aos alunos de maneira impressa, dependendo dos recursos disponíveis, para que eles acompanhem a leitura e análise do documento. Cabe ressaltar que os aspectos apontados na documentação presentes na tabela são apenas sugestões, podendo o docente decidir pela inclusão ou exclusão de elementos.

O Ibn Battuta, apelidado de “príncipe viajante”, nasceu por volta de 1304, na região do atual Marrocos, localizado no norte da África. Ibn Battuta produziu a Rihla intitulada *Tuhfat al-Nuzzar fi Gharā'ib al-Amsar wa-’Aja'ib al-Asfar*, ou, em português, “Um presente para aqueles que contemplam as belezas das cidades e as maravilhas da viagem”. Em sua obra, Ibn Battuta relata seu longo périplo, realizado entre 1325 e 1355, no qual passa por regiões como China, Índia, Oriente Médio, Península Ibérica e parte do continente africano, percorrendo cerca de 120 mil quilômetros. Podemos ver o trajeto na imagem abaixo, que deve ser disponibilizada para os estudantes, contribuindo para a localização dos espaços citados na documentação:

**Figura 1 – Roteiro das viagens de Ibn Battuta**



Fonte: Encyclopædia Britannica, c2023.

Enquadrada como Rihla, estamos diante de uma obra longa e escrita em primeira pessoa, que irá abordar as experiências vividas pelo autor em sua jornada. Por ser uma obra bastante extensa, selecionamos passagens significativas e elencamos seus aspectos relevantes, sistematizando essas informações na tabela abaixo.

## Quadro 2 - Trechos da Rihla de Ibn Battuta

TRECHOS DA RIHLA DE IBN BATTUTA		
Localidade	Trecho	Aspectos a serem abordados
Marrocos, no local da partida	“... Saí de Tãnger, onde nasci, na quinta-feira, 2 de Rajab, mês do Senhor, do ano 725 [14 de junho de 1325 J. C.], com o objetivo de peregrinar à Santa Casa [Meca] e visitar o sepulcro do Enviado de Deus, sozinho, sem companheiro com cuja amizade ter prazer nem caravana a que aderir, mas movido por uma firme decisão na alma e com o desejo de ir a esses nobres santuários aninhados no meu peito” (2006, p. 90).	No início, o viajante sai da sua cidade natal com o propósito explicitado em sua obra: fazer uma peregrinação a Meca, a Medina e as cidades sagradas. Assim, pode ser abordado aspectos de uma pluralidade cultural.
Região do Egito	“Chegamos à cidade de Alexandria— Deus a salve—, fronteira bem protegida e região de passagem, maravilhosa e construção forte. Nele há tudo o que você gostaria, bonito e inexpugnável, de monumentos piedosos e profanos. Suas residências são honradas e eu aprecio sua condição. Os edifícios combinam imponência e robustez. Esta cidade é uma pérola resplandecente e luminosa, uma deslumbrante donzela em seus adornos, cuja beleza ilumina o Magrebe” (2006, p. 90).	Neste trecho, o autor visita o Egito. Especificamente na cidade de Alexandria, Ibn Battuta registra as maravilhas que encontrou. O autor revela um encantamento com os monumentos históricos presentes na região, pois remetem aos egípcios antigos, aos cristãos romanos e aos então recentes califados islâmicos.
Região do Irã e Iraque, parte do Oriente Médio	“Os habitantes são mercadores, viajantes de diversos países, corajosos e generosos. Os que se aproveitam não se arrependem de tê-los como companheiros de viagem e graças aos céus por tal companhia” (2006, p. 212).	No Iraque, Ibn Battuta destaca o quanto a economia local era voltada para as viagens relacionadas à comercialização de seda. Além disso, o viajante destaca a circulação de pessoas de diversas origens para fins comerciais.
China (região da Ásia em sua porção oriental)	“Os chineses são pagãos, adoram ídolos e queimam seus mortos à maneira dos hindus. O rei da China é um descendente tártaro de Tãnkiz Jãn [Genghis Khan]. Em todas as cidades chinesas existe um bairro mouro destinado aos muçulmanos para que ali possam viver separadamente, com mesquitas onde se celebram as sextas-feiras etc., sendo os crentes muito honrados e respeitados ... São pessoas abastadas com uma vida boa, mas não se importam com comida ou roupas. Assim, você pode ver um grande comerciante, cujas riquezas são incontáveis, com uma manga grosseira de algodão. No entanto, os chineses estão interessados em vasos de ouro e prata... A seda lá é muito abundante porque os vermes gostam muito de frutas e as comem sem exigir muita atenção. É por isso que há tanta seda que até os pobres e infelizes a usam. Se não fosse pelos comerciantes, não teria valor algum. Uma roupa de algodão é trocada por muita seda” (2006, p. 571).	Nesse trecho, podem ser abordados os aspectos da presença muçulmana na China, o convívio entre as religiões tradicionais e o Islã, as rotas da seda e as relações comerciais que a China possuía. O trecho também nos revela o poder e as riquezas que China possuía nesse período, oportunizando a avaliação de quanto a Europa ainda era uma periferia do mundo no período medieval.

Al-Andalus (localizado no continente Europeu, mais especificamente na península Ibérica.)	“As galeras acima mencionadas estavam ancoradas nas proximidades. No dia seguinte, o autarca andou a cavalo comigo e chegámos a Málaga, uma das capitais de al-Andalus e uma das mais belas, combina as vantagens do mar e da terra e abunda em produtos e frutos. Em seus socos [Mercados árabes], testemunho, as uvas eram vendidas à razão de oito arrátel unidade de medida] por um pequeno dirrâ [moeda]; as romãs, chamadas murcianas e cor de jacinto, não têm igual no mundo; e os figos e amêndoas são transportados da cidade e seu alfoz para os países do Magrebe e do Oriente Árabe” (2006, p. 604).	Esta passagem aborda a presença da população árabe-islâmica no continente europeu. No texto, são apresentados mercados árabes em Al-Andalus, cujos produtos são levados para o Magrebe (norte da África) e para o Oriente árabe.
Região do “Império” do Mali	Lá as mulheres têm amigos e companheiros estranhos e da mesma forma, os homens mantêm amizades com mulheres fora da família. Assim, por exemplo, um homem entra em sua casa e encontra sua esposa na companhia de amigo e não desaprova tal comportamento. No entanto, os Massufas são muçulmanos e têm o cuidado de praticar orações, aprender leis religiosas e estudar o Alcorão, mas suas esposas não têm modéstia diante dos homens, eles não mantêm vigília apesar de cumprirem fielmente as orações” (2006, p. 612).	O estranhamento de Ibn Battuta com os hábitos da população do Mali decorre dos processos de africanização do Islã, que levou a divergências com relação às mulheres entre as sociedades subsaarianas e o restante do mundo islâmico. Sob outro enfoque, pode-se analisar o lugar social da mulher no Islã medieval.
Região do “Império” do Mali	“Durante minha estada em Malli, aconteceu que o sultão ficou zangado com a primeira de suas esposas, sua prima paterna, a quem chamavam de Kasa, que significa “rainha” em sua língua. Além disso, ela participava do poder com o marido, como é costume entre os negros, a ponto de seus nomes serem mencionados juntos nas orações das sextas-feiras” (2006, p. 620).	As observações de Ibn Battuta sobre as mulheres prosseguem nesse trecho. O autor estranha a participação política da mulher no “Império” do Mali. Menciona, ainda, pessoas negras e a integração do Mali ao Sudão (do árabe, “terra dos negros”). Isso demonstra que pessoas negras não eram desconhecidas no período medieval.

**Fonte:** Os autores, 2022.

## CONCLUSÕES

A partir de uma problematização das noções pré-concebidas a respeito do medieval, a Rihla de Ibn Battuta possibilita uma perspectiva global acerca de uma Idade Média. Apesar de pouco estudados pela historiografia, os espaços tidos como não ocidentais possuíam um papel importante nas relações políticas e econômicas, sendo a Europa a periferia do mundo naquele momento.

Ao sairmos de uma abordagem tradicional e eurocêntrica acerca da Idade Média, podemos conhecer outras categorias sociais, como pessoas negras, mulheres e muçulmanos, bem como suas diversidades étnicas, culturais e os seus entrelaces. Com essas trocas, infere-se que, na Idade Média, não havia espaços isolados e sem contato com o diferente. Ao contrário, essas interações ocorriam por meio de atividades comerciais, políticas, sociais e religiosas.

Por meio da Rihla, pode-se compreender como os diversos povos e grupos sociais mantinham uma teia de relações sociais complexas entre si, nas quais havia trocas culturais e, ao mesmo tempo, choques culturais. A leitura desse documento propicia a ruptura com as noções de homogeneidade eurocentrada associadas ao medievo.

### AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Para aferir a aprendizagem, teremos duas etapas: avaliação escrita e avaliação oral. Na parte da avaliação escrita, os alunos devem escrever uma Rihla como atividade para fazer no horário livre. Para tanto, eles poderão relatar alguma viagem que já fizeram para qualquer lugar, o caminho de casa até a escola ou uma viagem on-line feita por mapas digitais. Nesse exercício, deve-se respeitar as características tipológicas da Rihla: a escrita em primeira pessoa, conter aspectos sociais, culturais e religiosos da localidade visitada, além de apresentar as pessoas que fazem parte dessa trajetória. Sendo um texto de muita subjetividade, os estudantes devem escrever de maneira individual e com os seus próprios referenciais. Na parte da avaliação oral, os alunos devem ler suas produções textuais para a turma e debater quais os elementos eles encontram em comum com a Rihla. Para além disso, o docente pode aproveitar, dependendo das respostas, para levantar perguntas para a turma, como, por exemplo: quais as características da Rihla aparecem na produção do aluno? Por que os alunos podem ter visitado o mesmo lugar, mas as descrições são diferentes? Por que alunos que visitaram lugares distintos têm relatos parecidos?

Alternativamente, pode-se pedir que os alunos pesquisem sobre os lugares pelos quais Ibn Battuta passou, como se fossem guias turísticos, e apresentem o resultado dessa pesquisa para a turma.

## REFERÊNCIAS

- BISSIO, Beatriz. **O mundo falava árabe**: a civilização árabe clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- HRBEK, Ivan. Ibn Battuta: Muslim explorer and writer. **Britannica**, [S.], 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Ibn-Battuta>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- IBN BATTUTA. **A través del Islam**. Madrid: Alianza Literaria, 2006.
- MACEDO, José Rivair; MARQUES, Roberta Portô. Uma viagem ao Império do Mali no século XIV: o testemunho da Rihla de Ibn Battuta (1352-1353). **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 44, p. 17-34, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/4901414/Uma\\_Viagem\\_ao\\_Imp%C3%A9rio\\_do\\_Mali\\_no\\_S%C3%A9culo\\_XIV\\_O\\_Testemunho\\_da\\_Rihla\\_de\\_IBN\\_Battuta\\_1352\\_1353](https://www.academia.edu/4901414/Uma_Viagem_ao_Imp%C3%A9rio_do_Mali_no_S%C3%A9culo_XIV_O_Testemunho_da_Rihla_de_IBN_Battuta_1352_1353). Acesso em: 17 nov. 2022.
- OLIVEIRA, Nucia Alexandra S. de. O estudo da Idade Média em livros didáticos. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 101-126, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/16347>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- SAID, Edward. **Orientalismo**: O Oriente Como Invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SILVA, Bruno Rafael V. M. **Périplo do ouvir, ver e narrar**: retórica, alteridade e representação do outro na Rihla de Ibn Battuta (1304-1377). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24292>. Acesso em: 5 out. 2022.
- SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval**. São Paulo: Contexto, 2019.
- SILVEIRA, Aline Dias da. História Global da Idade Média: estudos e propostas epistemológicas. **Roda da Fortuna**, [S.], v. 8, n. 2, p. 210-236, 2019. Disponível em: [https://a615a5e5-c98d-48ce-95fc-4c6127dff938.filesusr.com/ugd/3fdd18\\_12df75bc0f3948e18d7e0a4d631cd405.pdf](https://a615a5e5-c98d-48ce-95fc-4c6127dff938.filesusr.com/ugd/3fdd18_12df75bc0f3948e18d7e0a4d631cd405.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.



# INQUISIÇÕES ENTRE OS SÉCULOS XII-XIII: AS REPRESENTAÇÕES DOS APARELHOS INQUISITORIAIS NO MEDIEVO ATRAVÉS DAS BULAS PAPAIS



Wallyson Felipe Oliveira Pádua

## INTRODUÇÃO

O tema da inquisição é um campo da História Medieval ainda cercado de muitos mitos. No Medievo, não houve uma instituição inquisitorial única: foram instalados diversos tribunais dentro do recorte aqui estudado, que estavam muito além da religião e da questão da fé. Eles funcionaram como um aparato das cidades e dos poderes locais, também em âmbito “nacional”, mas, como é aferível na documentação, quanto mais seus poderes fossem regionais, maior seria a eficácia das práticas inquisitoriais. Apesar disso, existiam todas as dificuldades do estabelecimento de diferentes tribunais.

Para investigar essa faceta das inquisições medievais, as fontes primárias empregadas neste texto são três bulas emitidas, respectivamente, pelos papas Lúcio III (1181-1185), Inocêncio III (1198-1216) e Inocêncio IV (1243-1254): *Ad abolendam* (1184), *Vergentis in senium* (1199) e *Ad Extirpanda* (1252). Os três documentos foram traduzidos e comentados por Leandro Duarte Rust (2012, 2014) e estão disponíveis para consulta pública, conforme as referências abaixo.

Essa área de estudo já tem uma forte base no exterior, como, por exemplo, nos países selecionados (Itália e França), mas, no Brasil, parece ser uma vertente que ainda está “caminhando”. O tema das heresias e das inquisições é um objeto que permite abordagens históricas capazes de quebrar paradigmas tradicionais sobre o tema, trabalhar com fontes que foram pouco exploradas e

dar uma visão para a inquisição medieval diferente daquela persecutória, violenta e impiedosa, típica, na verdade, da Inquisição Moderna.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é entender o que foram essas inquisições no Medievo, seus aspectos religiosos e legislativos, bem como a fragmentação do poder entre as cidades e o Papado. Como objetivos específicos, temos: a) apresentar, através da bibliografia, o caráter institucional, jurídico e religioso da inquisição na Idade Média; b) mostrar a legislação papal sobre a heresia e o tribunal da inquisição, durante o recorte mencionado.

A proposta da atividade, inserida nas turmas de História, pode ser enquadrada na seguinte competência, prevista para o 6º Ano do Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

### Quadro 1 - Competências desenvolvidas segundo a BNCC

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA ATIVIDADE (BNCC, 2017, p. 420-421)			
Série	Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
6º Ano do Ensino Fundamental.	Trabalho e formas de organização social e cultural.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	<b>(EF06HI18)</b> Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

Fonte: Os autores, 2022.

A ideia é que tais metas possam ser atingidas através de dois métodos: a exposição do professor (primeira aula), destinada à contextualização do tema; e a leitura (análise e interpretação) das fontes primárias (segunda aula).

## PROPOSTA PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

**Duração:** duas aulas de 50 minutos cada.

**Local e recursos necessários:** acesso à internet, projetor multimídia em sala de aula, impressão do documento histórico a ser trabalhado, podendo adotar outros recursos e localidades para o cumprimento da atividade.



**Organização dos alunos:** de início, o professor pode organizar os alunos em grupos de quatro ou cinco estudantes, atribuindo a cada grupo um trecho dos documentos a seguir. Depois que a introdução ao tema for feita pelo mediador, com toda a turma reunida (todos os grupos), cada grupo deverá fazer seus apontamentos sobre a fonte que recebeu. Em seguida, as pontuações de cada grupo deverão ser colocadas em discussão com toda a turma, cada grupo podendo comentar as anotações dos demais.

## PASSO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Neste passo, perseguimos o objetivo A, isto é, compreender, ainda que superficialmente, o funcionamento da inquisição na Idade Média. A execução do passo pode levar os primeiros 50 minutos de aula.

A amplitude do Papado medieval ultrapassava a esfera religiosa: os papas exerciam também um poder secular, cercado por outros poderes temporais – como o imperial e dos nobres locais – com os quais eles deviam negociar. Segundo Marcus Vinícius de Souza (2018, p. 2), o poder do pontífice se compunha de quatro elementos: a primazia do trono do apóstolo São Pedro (o “príncipe dos Apóstolos”, nomeado pelo próprio Cristo para sucedê-lo e, por isso, superior, em dignidade, a todos os demais bispos da Cristandade); o aparato administrativo da cúria, instrumento de suas decisões; a transformação do Papado em uma monarquia; a posse sobre os Estados Pontifícios – ou seja, os territórios no centro da Itália, diretamente governados pelos papas – e a presença de uma corte de bispos auxiliares. O autor também comenta sobre como a igreja encontrou resistência, e que a causa herética se mostrou forte perante a instituição, movimento que atraía a camada pobre da população, que não enxergava nos clérigos o modelo de vida do evangelho. O herege divulga suas ideias, movimento que ameaça a autoridade secular e podia contribuir com movimentos locais.

Odir Fontoura (2017, p. 218-219) comenta a respeito do caráter institucional da igreja:

Em relação ao recorte que nos interessa, essa nova perspectiva da instituição permite dizer que a necessidade da centralização de uma Igreja unificada, forte e direcionadora do ofício inquisitorial, não precisa ser um critério para definir a institucionalidade dos inquisidores. Ou seja, as evidências dos compromissos que existem, sejam entre a cúria papal e as práticas inquisitoriais de supervisão do comportamento moral e sexual dos religiosos, seja entre o desenvolvimento da retórica jurídica e religiosa do

“poder público” ou “interesse público” que cada vez mais reveste a atuação inquisitorial de uma atitude proativa e independente das pessoas particulares, isso por si só já configura elementos suficientes que apontam para a institucionalização do ofício inquisitorial na Idade Média. Independente de valores ou critérios anacrônicos de avaliação ou mesmo de supervalorização da capacidade de atuação do poder da Igreja da época.

Se consideramos as inquisições como instituições, precisamos estabelecer uma definição para esse conceito. Em sua obra *História das Instituições*, Antônio Manuel Hespanha trata da questão institucional na perspectiva da História do Direito, sobre uma ordem jurídica que era refém da vontade intelectual e do legislador. A Igreja, resumidamente, é uma instituição porque funciona como regulamentadora da vida social, e, para tanto, ela estava intimamente atrelada à prática jurídica, que se expressava desta maneira:

O objetivo da atividade jurídica (ou o “produto” da prática jurídica) - tal como o de outras actividades (a etiqueta ou cortesia, a religião, a actividade cultural) - é manter a coesão social através da imposição de um conjunto de regras destinado a resolver os conflitos gerados entre os indivíduos. [...] Assim podemos dizer, simplificando muito, que a história do direito (entendida como história institucional) e a *história daquele nível de actividade humana destinada a obter a coesão social através da ameaça de utilização de meios coercivos*. (HESPANHA, 1982, p. 26).

Porém, a Igreja não deve ser entendida como a única instituição funcionando na Idade Média. Em muitos momentos da história, ela não era sequer dominante ou hegemônica: ela não monopolizava as decisões temporais, nem mesmo as espirituais:

[...] a Igreja modela-se como sociedade soberana e centralmente organizada, fornecendo uma espécie de protótipo daquilo que será o Estado moderno, mas ela não assume o monopólio sacro do poder na cristandade; as tensões dialéticas, e competição e de cooperação, que emergem em nível político, jurídico e cultural com as cidades, com as novas monarquias, nas universidades, determinam [...] elementos jurídicos. (PRODI, 2005, p. 58).

No início, as inquisições não lidavam com bruxas e conspirações, mas com hereges, ou seja, com cristãos que contestavam a autoridade dos bispos e se afastaram dela. *A priori*, os tribunais não empreenderam perseguições implacáveis ou imputaram punições severas aos hereges; pelo contrário, elas buscaram, a todo custo, o resgate, o perdão e a manutenção dos fiéis. Por isso, é perceptível, num primeiro momento, que as sentenças eram emitidas procurando abrandar

as penas contra os réus, de maneira que pudessem convencê-los a ceder. O processo contra o acusado poderia se iniciar com a denúncia de alguma pessoa; o anonimato na denúncia era mantido, em decorrência de um inquérito em aberto. João Bernardino Gonzaga (2018, p. 157) caracteriza como, inicialmente, foram constituídos esses tribunais:

Compunha-se do inquisidor, seus assistentes, de um conselheiro espiritual, guardas e um escrivão. [...] Quando ele se instalava em certa cidade, o primeiro ato consistia em apregoar a sua presença e reunir os fiéis, exortando-os a, sob julgamento, se submeterem a indicar os hereges e as pessoas suspeitas que conhecessem.

Também existia algo que o autor chama de “tempo de graça”, no qual os “culpados” dispunham da possibilidade de purificar-se. Após um minucioso interrogatório, se o acusado alegava inocência, mas o inquisidor já tinha provas fortes do seu desvio, era submetido à prisão processual. Durante o tempo em reclusão, o inquisidor tentava persuadi-lo a se arrepender e confessar os seus crimes. “Nessas circunstâncias, mais do que um juiz, o inquisidor exercia o papel de pastor, lutando pela salvação de uma alma e, através disso, pela salvaguarda de outros fiéis” (GONZAGA, 2018, p. 161).

## PASSO 2 – AS BULAS PAPAIS

O segundo passo está relacionado ao objetivo B: descrever, de forma sucinta, a legislação anti-herética e sua relação com o tribunal da inquisição, no recorte feito. Ele pode consumir o segundo módulo de aula e será feito por meio da leitura das bulas indicadas.

Logo na primeira lei da Bula *Ad Abolendam*, publicada em 1184, vemos a quem ela é destinada e que de nenhuma forma ela funcionará só:

Para abolir a depravação pevertida das heresias que no tempo presente tem começado a pulular em várias partes do mundo, deve-se provocar o eclesiástico com vigor, através do qual com o auxílio do poder imperial, não só seja esmagada a insolência dos hereges nos próprios esforços de sua falsidade, mas também a simplicidade da verdade católica, resplandecendo na santa igreja, mostre-a por toda parte purificada de toda maldição dos falsos dogmas. (RUST, 2012, p. 150).

Este trecho evidencia como os tribunais, mesmo quando ordenados pelos papas, dependiam de outros poderes para serem instalados. O funcio-

namento institucional da inquisição não se construiu e se moldou de forma homogênea e monolítica na Idade Média, ele envolveu todo um aparato burocrático, político e jurídico para sua formação e prosseguimento. As formas de organização dos tribunais até podiam ser semelhantes, uma vez que eram quase todos providos pela Igreja, mas alguns tribunais estiveram mais relacionados às elites locais e, por isso, poderiam apresentar diferentes estruturas formativas.

Ainda na *Ad Abolendam*, vê-se a preocupação papal com a pregação do evangelho pelos não leigos que não pertenciam à hierarquia institucional da Igreja:

E porque alguns eles, sob a aparência de piedade e denegrindo a virtude, conforme diz o Apóstolo, reivindicam para si a autoridade para pregar, mesmo quando o mencionado Apóstolo disse “Como pregarão, se não foram enviados”, [condenamos] todos que, proibidos ou não foram enviados, ousaram pregar publicamente ou em privado, sem ter recebido a autoridade da Sé Apostólica ou do bispo do lugar. (RUST, 2012, p. 151).

A respeito da bula *Vergentis in Senium*, que precisou ser emitida diante da impotência política e administrativa da bula anterior, vemos como, através dela, os papas procuraram ratificar e ampliar as leis do documento de 1184. No ano de 1199, novas medidas foram tomadas, como a definição do crime de “lesa-majestade” (violar a dignidade de um soberano) como categoria passível de ser imputada aos hereges:

Quanto aos culpados pelo delito de lesa-majestade, que sejam punidos, em conformidade com os castigos legais, isto é, seus bens sejam confiscados, e que a vida de seus filhos seja poupada somente por misericórdia: ora, quanto mais os que se distanciam da fé no Senhor, ofendendo a Jesus Cristo, Filho de Deus, por sentença eclesiástica, e despojados de bens temporais, pois não é mais grave ofender a majestade eterna do que a temporal [...] (RUST, 2012, p. 161).

Tal crime era considerado capital e permitiu aos tribunais agravar o enquadramento penal dos hereges. Vemos, assim, que o processo de constituição dos grandes tribunais persecutórios da Modernidade começou ali, na virada dos séculos XII-XIII, justificado por uma demanda bem específica: a luta das autoridades políticas – episcopais, cidadinas e imperiais – para suprimir dissidências e revoltas (como as heresias). Isso configura, portanto, as inquisições medievais como aparatos eminentemente políticos, não apenas religiosos: as questões que eles enfrentavam eram civis, não dogmáticas.

A última bula do nosso recorte temporal é a *Ad Extirpanda*. Nela, é possível observar a pluralidade de jurisdições que convergia no funcionamento de um tribunal, assim como a aplicabilidade das bulas papais para as diferentes inquisições instaladas em toda a Itália:

Decretamos que o potentado ou o governante que atualmente governa ou que no futuro vier a governar a cidade ou outro lugar na Lombardia, na Romanha e na Marca Trevisana, durante todo o tempo que governar, sem temor algum, jure inequivocamente cumprir, observar e fazer com que venham a ser inviolavelmente observados por todos, tanto na cidade e no lugar em que governa, quanto nas terras sob a sua jurisdição, cada um e todos os decretos e leis infra escritos, tanto civis quanto canônicos, decretados contra a depravação herética. Que os juramentos referentes à observância precisa destes [decretos e leis] sejam prestados por qualquer um na sede do governo ou àquelas que sucederem no governo. (RUST, 2014, p. 217).

Trinta e oito leis anti-heréticas foram redigidas no ano de 1252 e suas cópias foram enviadas para regiões como a da Lombardia, a Romanha e a Marca Trevisana. Buscando a perseguição sistemática contra os hereges, afirmando que cada cidade ou estado deveria seguir, o que foi legislado deu suporte para a configuração de um Ocidente ainda mais repressor. A *Ad Extirpanda* tornou-se uma referência para o advento da Inquisição Moderna, estabelecendo de forma “legal” o que já tinha se elaborado muito antes, visto que a emanção de dispositivos escritos para finalidades persecutórias não foi algo criado nos séculos XII-XIII.

Embora tenham circulado mais na Itália, essas bulas não impactaram apenas aquela península; o Papado e sua cúria pretenderam controlar todas as esferas da vida cidadina. Para tanto, as bulas também foram um meio de sobrepor a soberania papal sobre a Cristandade latina, ocidental. Esse registro vingou sua herança por séculos, chegando até à América Latina – em países como Brasil e o México –, onde orientaram as ações dos tribunais aqui instalados. As leis pontifícias demonstram uma linguagem dura e severa, manifestando para o leitor uma intervenção que até então não havia sido vista: elas normalizaram o uso das torturas nas investigações, atribuindo poderes seculares aos inquisidores (RUST, 2014). A partir do século XIII, as punições começaram a se tornar cada vez mais parecidas com as modernas: as torturas, por exemplo, eram executadas por oficiais da justiça comum, pois eram consideradas matéria do direito secular, que podia até ser comandada, mas não aplicada por clérigos. Os poderes eclesiásticos e os seculares convergiram, portanto, no recrudescimento das perseguições.

## CONCLUSÕES

É notório que a Idade Média é pouco discutida em um espaço de sala de aula, incluindo o tópico da Inquisição. Por isso, é importante dar esse olhar mais complexo ao assunto, mostrando sua heterogeneidade, ou seja, como o fenômeno se comportou de maneiras bem distintas em diferentes períodos e lugares. Especialmente, é relevante concluir, por meio da discussão dos documentos supracitados, que perseguições inicialmente religiosas podem ter, no fundo, motivações políticas derivadas de tensões sociais, e como os poderes seculares e os religiosos podem se unir para combater adversários ideológicos.

## AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Nesta atividade, sugerimos que a avaliação seja feita de forma processual, isto é, que o docente avalie seus alunos durante os debates de cada trecho das fontes indicadas. A avaliação pode ter, como suporte, o registro escrito dos apontamentos de cada grupo, isto é, as anotações que eles fizerem ao longo da exposição que constitui o primeiro passo e os destaques que eles escolheram fazer no passo dois, sobre as fontes. Conforme sugerido, ele pode dividir a turma em grupos e pedir que cada conjunto discuta um trecho, e depois o professor coloca todos os grupos para apresentarem a conclusão a que chegaram. Adicionalmente, pode-se pedir que os alunos façam comparações entre os documentos lidos e outras fontes que retratem as inquisições medievais e modernas, para que eles possam, por meio do contraste, perceber a evolução histórica das inquisições e construir uma visão crítica acerca dos papéis que as instituições políticas e religiosas cumpriram nas lutas políticas da história.

Enfim, espera-se que esta atividade aproxime os estudantes da bibliografia especializada e, mais ainda, das fontes primárias da história, estimulando a curiosidade dos jovens em relação aos diversos fenômenos atinentes à Idade Média.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.

FONTOURA, Odir. A Inquisição como instituição na Idade Média. **Brathair**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 210-221, 2017. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/1200>. Acesso em: 15 out. 2022.

GONZAGA, João Bernardino Garcia. **A Inquisição em seu mundo**. São Paulo: Quadrante, 2018.

HESPANHA, António Manuel. **História das instituições**: épocas medieval e moderna. Coimbra: Almedina, 1982.

PRODI, Paolo. **Uma história da justiça**: do pluralismo dos foros ao dualismo moderno entre consciência e direito. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RUST, Leandro Duarte. Bulas Inquisitoriais: *Ad Extirpanda* (1252). **Diálogos Mediterrânicos**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 210-221, 2017. Disponível em: [https://www.dialogosmediterraneos.com.br/index.php/Revista\\_DM/article/view/124](https://www.dialogosmediterraneos.com.br/index.php/Revista_DM/article/view/124). Acesso em: 15 out. 2022.

RUST, Leandro Duarte. Bulas Inquisitoriais: *Ad Abolendam* (1184) e *Vergentis in Senium* (1199). **Revista de História** São Paulo, n. 166, p. 129-162, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/48532>. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, Marcus Vinícius de. A Cruzada Albigense e o modelo de papado de Inocêncio III. In: ENCONTRO INTERNACIONAL e XVIII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - RIO: HISTÓRIAS E PARCERIAS, 2018, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529369240\\_ARQUIVO\\_textodaanpuhrj.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529369240_ARQUIVO_textodaanpuhrj.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

# SOBRE OS AUTORES



## **Catarina Rosário Pessoa de Barros**

Graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME), núcleo UFPE. Pesquisa as representações e os significados do inferno na literatura medieval. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9144702122326834>. E-mail: catarina.pessoa@ufpe.br.

## **Diego Ferreira Rands**

Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2015) e graduando em História na mesma instituição. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Medieval, América e Brasil. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9030400990614159>. E-mail: diego.rands@ufpe.br.

## **Evellyn Ricardo da Silva**

É graduanda em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e é membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME/UFPE), onde atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de História Medieval e Moderna, com ênfase em estudos culturais e literários. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9203423158151420>. E-mail: evellyn.ricardo@ufpe.br.

## **Felipe Augusto Ribeiro**

Doutor em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenador do Laboratório de Estudos Medievais



(LEME), núcleo UFPE. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5461158925668835>. E-mail: felipe.far@ufpe.br.

### **Janyne Barreto Figueiredo**

Tecnóloga em Gastronomia pela UNINASSAU (2016) e graduanda na Licenciatura em História pela UFPE. Desenvolve pesquisa na área de História Medieval, com foco em neopaganismo e medievalismo. É bolsista do CNPq na área de Brasil Colonial. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0571993429258028>. E-mail: janyne.figueiredo@ufpe.br.

### **João Pedro P. de B. de França**

Graduando em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com interesse nas áreas de História Social, História das Emoções, fontes epistolares e Antropologia das Emoções. É bolsista FACEPE de iniciação científica e membro do núcleo LEME/UFPE, onde desenvolve iniciação científica com o projeto intitulado De cartas a encantos: a expressão romântica das aristocratas francesas no século XI e projeto de extensão intitulado Idade Média nas redes: História Pública e divulgação científica através das novas mídias sociais. Tem experiência com divulgação científica e História Pública. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2744892363401386>. E-mail: joao.barrosfranca@ufpe.br.

### **José Ivson Marques Ferreira de Lima**

É graduando do curso de História (Bacharelado) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Laboratório de Estudos de Outros Medievos (LEOM). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre o Medievo, com ênfase na Dinastia Yuan da China. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7566847686412709>. E-mail: ivson.marques@ufpe.br.

### **Lara Freire**

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de História Medieval e Moderna, voltadas para a área de estudos político-culturais, envolvendo neomedievalismos

em videogames, estudos monstruosos e História Eslava. Bolsista CNPq em Iniciação Científica. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8866010948902834>. E-mail: [lara.freireoliveira@ufpe.br](mailto:lara.freireoliveira@ufpe.br).

### **Letícia Carolina Marques de Luna**

É graduanda em História (Bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME), núcleo UFPE, onde desenvolve pesquisas nas áreas de História Medieval e Moderna, com ênfase em questões de gênero na manutenção do poder régio de Maria da Escócia. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3872223263291675>. E-mail: [leticia.marques@ufpe.br](mailto:leticia.marques@ufpe.br).

### **Mateus Martins Rufino Alves**

Graduando em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atua como bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e professor voluntário no pré-vestibular Portal UFPE. Pesquisa as representações de religiosidades medievais em produtos da cultura popular contemporânea. Membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME), núcleo UFPE. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3195673786371794>. E-mail: [mateus.martinsalves@ufpe.br](mailto:mateus.martinsalves@ufpe.br).

### **Suênia Vieira Damásio**

Graduanda em Licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na área de História Medieval, com ênfase em Literatura de Viagem árabe-islâmica. É bolsista FACEPE na área de Estudos Medievais. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4447400009402549>. E-mail: [suenia.damasio@ufpe.br](mailto:suenia.damasio@ufpe.br).

### **Wallyson Felipe Oliveira Pádua**

É graduando em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bolsista CNPq de iniciação científica e membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME/UFPE), onde atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de História Medieval, com ênfase em estudos sobre a inquisição. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1640146811690814>. E-mail: [wallyson.oliveira@ufpe.br](mailto:wallyson.oliveira@ufpe.br).

*Titulo* Dossiês da Idade Média: Fontes documentais e atividades didáticas para o ensino de História Medieval

*Organizadores* Arnaldo Martin Szlachta Junior, Bruno Uchoa Borgongino e Felipe Augusto Ribeiro

*Formato* Formato E-book (PDF)

*Tipografia* Adobe Garamond Pro  
Dutch Mediaeval Pro  
Deutsch Gothic

*Desenvolvimento* Proexc



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
E-mail: [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br) | Site: [www.editora.ufpe.br](http://www.editora.ufpe.br)



**PROEXC**  
PRÓ-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA

